



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشْكَاة

لِلْعِلْمِ وَالْإِنْسَانِيَّةِ وَالْجَمَاعَةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الثاني عشر - العدد الرابع: رجب 1447هـ / كانون الأول 2025م

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



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشْكَاة

مجلد الثاني عشر - العدد الرابع: رجب 1447هـ / كانون الأول 2025م



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 (4), Rajab, 1447, December. 2025

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



جامعة القادسية الشامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ وَالْإِنْسَانِيَةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الثاني عشر / العدد الرابع / رجب 1447 هـ / كانون الأول 2025 م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد الثاني عشر / العدد الرابع / رجب 1447 هـ / كانون الأول 2025 م

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



تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي - جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الثاني عشر / العدد الرابع / رجب 1447 هـ / كانون الأول 2025 م

رئيس هيئة التحرير

أ.د. يزيد أحمد السبوع

هيئة تحرير المجلات العلمية

جامعة العلوم الإسلامية العالمية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الأستاذ الدكتور إبراهيم الأرنؤوط
الأستاذ الدكتور محمود مبارك عبيدات
الأستاذ الدكتور عبد الرؤوف بني عيسى
الأستاذ الدكتور أنس عبد الواحد الجابر
الأستاذ الدكتور شاكرا الخشالي
الأستاذ الدكتور عبد الله عبد القادر قويدر
الأستاذ الدكتور صالح علي الشورة
الأستاذ الدكتورة ليلى عابدين
الدكتور عامر أحمد الرهايفة

الهيئة الاستشارية

عميد كلية الآداب سابقا/جامعة مؤتة
كلية الآداب/جامعة آل البيت
عميد كلية العلوم الاجتماعية/جامعة
مؤتة
أستاذ المناهج وعميد كلية العلوم التربوية
سابقا/الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية/جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية/الجامعة الهاشمية
عميد كلية العلوم التربوية سابقا/جامعة
الحسين بن طلال

الأستاذ الدكتور جزاء محمد المصاروة
الأستاذ الدكتور منتهى طه الحراحشة
الأستاذ الدكتور محمد نايف العمارة
الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية
الأستاذ الدكتور سليمان أحمد القادري
الأستاذ الدكتور محمود خالد الجرادات
الأستاذ الدكتور خالد عاشق أبو تايه

المحرر اللغوي/ اللغة الإنجليزية
د. منال الزرعيني
د. أنس الصرايرة



المحرر اللغوي/ اللغة العربية
د. رغدة الزبون
محمد صيداوي

أمين سر: بشار الوريكات
إخراج العدد: بشار الوريكات

فَلَا تُفْسِدُوا كِتَابَ اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً للمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- إذا كان البحث مدعوماً من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم ممانعتها لنشر البحث.
- يمكن أن يكون البحث مُستلماً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه مع إعلام المجلة بذلك.
- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.
- يُصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة ولا يجوز النقل دون الإشارة إليها.
- يتولى تقييم البحث محكمان ويجوز أن يرسل إلى محكم ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.
- تحتفظ هيئة التحرير بحقوقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه أو إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.

- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلمه القرار.

- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تحددها هيئة التحرير.

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليمات النشر:

- أن يُكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (150) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتُكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.

- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: ⁽¹⁾، ⁽²⁾، ⁽³⁾، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (6) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (1)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

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

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت 255هـ / 869م): الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط2، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1965م، ج3، ص40. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

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

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان 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 1415 هـ / 1995 م، ص 179-216.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطن 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، 1997 م، ص 417.

- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ().

- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.

- تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.

- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

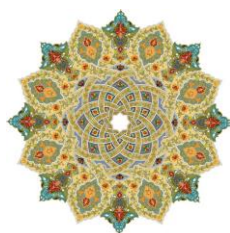
عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo



المحتويات

الصفحات	عنوان البحث	الباحث/ الباحثون
40-13	كشف المعاني المتعددة لأدوات الربط في سورة البقرة: دراسة تحليلية دلالية	د. جبريل محمد السعودي
67-41	"تجليات التناصّ القرآني في كتاب الفتح القدسي للعماد الأصفهاني: مقارنة تحليلية"	د. حسين عبد الكريم البطوش
89-69	أثر توظيف تقنيات الواقع المعزز على التحصيل لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في العاصمة عمان	ديانا نبيل أبو حمد
122-91	درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) من وجهة نظر مشرفهم في الأردن	ربي طلال صبحا د. يوسف محمود عاروري
154-123	بناء مقياس للعوائق الوظيفية لتمكين المرأة العاملة في القطاعين العام والخاص في محافظة جرش	د. أيمن محمد فريجات د. رامي عبد الحميد الجبور د. صفوت محمود الروسان د. علاء المجالي
193-155	درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين	د. دعاء عبد الله العدوان
228-195	أثر عادات العقل على المهارات القيادية	صبحة عبد القادر أبو حمود

	لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين: الدور الوسيط للسمات الشخصية	
256-229	واقع تعليم اللغة العربية صوتيًا في مقرر (لغتي) للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية (دراسة وصفية)	أ.د. محمد بن سعيد الحويطي فاطمة بن جازي البقعي
290-257	فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي لتعزيز الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في الأردن	د. نائلة عبد الكريم الغزو
314-291	التنوعات النطقية للأصوات الذلقية العربية	أ.د. حسين مصطفى غوانمة
356-315	الصلابة النفسية وتأثيرها على الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي: دراسة على المعلمات في الأردن.	اسراء فيصل الزواهرة د. صالح سالم الخوالدة
379-357	السيمائية في شعر أبي العلاء المعري في ديوانه سقط الزند (الدلالة والصورة أنموذجًا)	د. أحمد عبد الكريم الملقى د. محمد عوض السعود
411-381	ركنا الإسناد في الدرس التحوي اصطلاحًا واستعمالًا	د. محمد عبد الرحمن الحجوج هيا كمركي
430-413	"الآلات" لأبي بكر مُحَمَّد بن القاسم الأنباري (ت 328هـ) دراسة وتحقيق	عمر ماجد عبد الهادي السنوي
462-431	"كتاب المطر" لأبي زيد سعيد بن أوس الأنصاري: قراءة في ضوء النظرية التحليلية	د. أحمد سعيد عنيزات د. أنس أحمد قرقر
497-463	مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء	أمل فواز محمود طيفور

	الاصطناعي في المهام الإدارية	
521-499	أثر مراعاة الجوانب السوسولوجية في تكوين الملكة في الدرس الحديثي	د. أشرف عبد القادر المرادي د. محمد عبد الله الأطرش
536-523	بيجماليون لجورج برنارد شو: نقد نفسي اجتماعي	د. إشراق بسام العموش د. سناء محمود جرار آية ظافر الصرايرة
567-537	أزمة الواقع عند شخصيات مجموعة "أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها" لطارق إمام	د. حنين إبراهيم معالي
592-569	الشعور بالأمن وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى عينة من اللاجئات السوريات بالأردن في ضوء بعض المتغيرات	ميسون يوسف ملحم
608-593	تحليل موضوعي لاستخدام أداة التمني "ليت" في الأمنيات السبع المستحيلة في القرآن	د. عيسى حمد الخطبا
635-609	تجليات الخوف عند الآخر، رواية "سادن المحرقة" للأسير الفلسطيني "باسم خندقجي" نموذجاً	د. إيمان محمود الشاويش
664-637	فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي	حمزة مصطفى العلاونة د. عوض مفلح الخزام
692-665	فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة	سوسن نعمان خلف
713-693	تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد المعنى في السياق اللغوي المترجم (دراسة	حمزة محمد راغد الخطيب

	تطبيقية)	
748-715	الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (استمارة المعلمين) لذوي الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد للفئة العمرية (5- 21) سنة في البيئة الأردنية	ساجدة حمد القيسي أ.د. عليا محمد العويدي
780-749	معتقدات طالبات معلم الصف عن تعليم الرياضيات وتعلمها في الأردن	أية سعدي جبر أ.د. إبراهيم أحمد الشرع
815-781	بناء مقياس لتقييم الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وفق تدريج جتمان	ميساء الصانع أ.د. فريال محمد أبو عواد

كشف المعاني المتعددة لأدوات الربط في سورة البقرة: دراسة تحليلية دلالية

د. جبريل محمد السعودي*

تاريخ قبول البحث: 2024/12/22م

تاريخ وصول البحث: 2024/11/8م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة أدوات الربط المستخدمة في سورة البقرة، أولى سور القرآن الكريم. تُستخدم هذه الأدوات، بما في ذلك حروف العطف والضمائر والحذف والتكرار المعجمي، كأدوات ربط لربط الكلمات والعبارات والجمل وفهم معاني آيات السورة بشكل أفضل. جُمعت بيانات الدراسة وحللت من خلال اعتماد ثلاثة تفاسير وثلاث ترجمات مختلفة لمعاني القرآن الكريم، وهي ترجمات صحيح إنترناشونال، ويوسف علي، وبيكثال، بالإضافة إلى تفاسير تفسير الجلالين، وتفسير ابن كثير، وتفسير القرطبي. تكشف نتائج الدراسة عن معاني جوهريّة وتفسير واضحة عند استخدام أدوات الربط، مما يدل على تأثير كبير لهذه الأدوات على معنى السورة وتفسيرها. بالإضافة إلى ذلك، ونظرًا لعمق لغة القرآن الكريم وتعقيدها، تؤكد النتائج على أثر تحليل أدوات الترابط في عملية التفسير وإيصال المعنى. وقد اقترحت الدراسة بعض التوصيات التي ينبغي أخذها في الاعتبار.

الكلمات المفتاحية: الترابط، أدوات الربط، التفسير، المعنى، سورة البقرة.

* أستاذ مساعد، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Unveiling the Multifaceted Meanings of Cohesive Devices in Surat Al-Baqarah: A Semantic-Analytical Study

Abstract

This study aims to investigate the cohesive devices employed in Surat Al-Baqarah, the first chapter of the Holy Qur'an. These devices, which include conjunctions, pronouns, ellipsis, and lexical repetition, serve as connectors linking words, phrases, and sentences to enhance the understanding of the Sura's verses. Data were collected and analyzed using three classical exegeses—Tafsir Al-Jalalayn, Tafsir Ibn Kathir, and Tafsir Al-Qurtubi—alongside three modern English translations of the Qur'an: Sahih International, Yusuf Ali, and Pickthall. The findings reveal that cohesive devices play a crucial role in revealing substantive meanings and precise interpretations, significantly influencing both the meaning and exegesis of the Sura. Furthermore, given the depth and sophistication of the Qur'anic language, the results emphasize the importance of analyzing cohesive devices in the processes of interpretation and meaning conveyance. The study concludes with practical recommendations for future research and exegetical practice.

Keywords: Cohesion, Cohesive Devices, Exegesis, Meaning, Surat Al-Baqarah.

Introduction:

Cohesive devices are parts of syntactic elements that link words, phrases, and sentences to integrate different components within a text. The use of cohesive devices leads to create a more unified text and better consistent and coherent fabric. The objective of this study is to examine the different types of cohesive devices that are employed in the Holy Quran, particularly in Surat Al-Baqarah. Such cohesive devices can effectively enhance the significance and coherence of the text to become more evident and unified. The study aims to explore the roles of these devices and unveil their significant meanings associated with the context of verses (Ayat) in the Sura.

Cohesive devices have been identified by many researchers using different definitions, which include discourse connectives, discourse markers, pragmatic markers, and sentence connectives. These definitions with the methods applied facilitate the establishment of discourse topic boundaries and generate meaningful relationships between different sections of the text, promoting continuity and linking ideas and topics. Various methods such as references, conjunctions and substitutions are used to link sentences in a text. The role played by the cohesive devices is necessary for establishing textual relationships so that many expressions in a text can be conveyed with a variety of meanings based on the cohesive devices. Coherence was defined by Halliday and Hassan (1980) as the use of language and extra-linguistic constituents that help establish connections between different parts of a text. Several cohesive devices like reference, substitution, ellipsis, and conjunction, which contribute to the creation of a coherent text were found.

Schiffirn (1987) pointed out that discourse markers achieve the objective of marking out the border lines between several conversational areas. They play an essential role in shaping the pragmatic characteristics of the discourse. Al-Saudi and Al-Rawajfeh (2021) employed the aforementioned cohesive devices, explicitly

labelling them as cohesive devices inside the Holy Quran. They indicated that this term, which has been used recently, refers to any ordinary word, phrase, clause, sentence, or particle. It can also establish a specific connection between the preceding and following sentence, phrase, or word.

Cohesion, as defined by Halliday and Hassan (1980), refers to the establishment of semantic connections between linguistic and extra-linguistic elements in a text and its context. This serves to maintain the coherence of the text by creating meaningful relationships between its many components. According to Halliday (1994), coherence is 'the resources used to create connections in a discourse that go beyond grammatical structure' (p. 309). Additionally, De Beaugrande and Dressler (1981) argue that cohesiveness refers to how the components of the text's surface structure, such as phrases, sentences, and clauses, are linked together in a specific order. Coherence is also regarded as a means by which statements are linguistically linked to produce coherent texts (Leech (2001).

Moreover, Johnstone (2002) referred to cohesion as the process by which phrases and sentences are linked together in a text by using different internal cohesive devices. Such elements include reference, conjunctions, and substitution, which allow the recipients of a text to create connections between different parts of the text and merge them. Cohesion is referred to as utilizing clear and explicit structures, words, phrases, or sentences, which aid in interpreting practical concepts in a text. Cohesion involves "connecting ideas with themes and issues included in the text" (Graesser et al. (2004: 193). Lexical cohesion refers to the connections in meaning between words and phrases in a text, content words and their interconnections in particular (Partridge, 2012: 117).

Hence, cohesive devices are used to connect and combine two sentences, phrases, or words in discourse, thereby influencing their meanings by adding distinct

nuances to the text. In addition, cohesive devices are crucial semantic features that enable textual interactions to convey a range of meanings and nuances to the phrase and its constituents. In addition, cohesive devices encompass not just discourse markers or cohesive devices recognized by researchers, but also phrases or sentences that transmit many meanings inside the text (Al-Saudi & Al-Rawajfeh, 2021).

The reason behind choosing the Holy Quran in this study is due to its recognition universally as a linguistic, religious, and rhetorical Holy Book, with a deep impact on the structure and usage of Arabic language. Its accurate pattern and unparalleled use of cohesive devices make it a prime text for exploring linguistic cohesion. Having analyzed the verses of the Holy Qur'an provides better understanding of Arabic linguistics and the way its language expresses complex religious and moral messages. Additionally, Surat Al-Baqarah was selected as it provides a rich and diverse text for a wide range of cohesive devices to be analyzed. Many different themes have also been addressed in the Sura, including faith, legislation, guidance, and morality, which establish the functions of cohesive devices and foundational Islamic principles.

Kiraz (2001) asserts that Arabic is the language, which is characterised by a robust structure and extensive derivation. A comprehensive understanding of the Arabic language necessitates the examination of its linguistic components at every level. Therefore, this study aims to identify and understand the cohesive devices used in Surat Al-Baqarah in the Holy Qur'an. It also intends to examine the devices that have produced a collection of interpretations and transmitted meanings in this Sura. The study also aims to find the intended meaning in the text and the connection between cohesive devices with similar lexical elements in the verses.

The significance of the study appears in the analysis of the cohesive devices used in Surat Al-Baqarah by contributing to the field of linguistics and affecting the study of Arabic discourse. Investigating linguistic features and creative techniques in

the Holy Quran can significantly appreciate conveying the meanings of the Quranic verses, which can provide the readers with a significant understanding of the interpretative approaches employed by of the Holy Qur'an.

Limitations:

The single limitation of this study is its focus on the first Chapter of Surat Al-Baqarah. Future studies could widen the scope of other chapters of the sura and the Holy Qur'an, to provide more comprehensive analyses of cohesive devices across the Holy Qur'an.

Literature Review:

Since the 1960s, linguistics concentrated mostly on the study of coherent devices. Many studies have investigated several kinds of cohesive devices. Such devices call for lexical, grammatical, and conversational indicators. While grammatical cohesive devices comprise pronouns, conjunctions, and ellipses, lexical cohesive devices include synonyms, antonyms, and hyponyms; therefore, discourse markers include phrases that signal connections between sentences and paragraphs. Cohesive devices are also linguistic elements that can help to link several elements of a text and improve its coherence and understanding. In the Holy Qur'an, cohesive devices especially help to concisely and effectively express complex theological ideas and themes.

Several studies have been conducted to determine the types of cohesive devices applied in Arabic discourse. Othman et al., (2024), investigate the demonstrative noun Referral in Surat Al-Anbiya'a and its effect on the comprehension of the Sura. The study discusses the importance of cohesion, Referral textual syntax, in particular and examining the impact of textual cohesion methods on understanding the text. The study concluded that demonstrative nouns act as internal and textual links, and that they establish links to distant and nearby elements in Surat Al-Anbiya',

functioning as referring and linking elements. Much special attention in this study has been paid to distinguish and analyze the cohesive devices utilized in Surat Al-Baqarah This.

Moreover, according to Halliday and Hasan, (1976) and Halliday and Matthiessen, (2014), cohesion has been thoroughly investigated as a basic element of discourse analysis, which is language-related structures applied to link phrases, sentences, and texts. Much research in the area of Arabic linguistics has examined cohesive devices. For example, Al-Khawalda and Al-Omary (2018), investigated the use of cohesive devices in academic writing in Arabic. Al-Khawalda (2013) also examined cohesive devices and their lexical and grammatical usage in Arabic news articles. These studies and many more such as (Al-Jamal, 2017; Al-Fawzan, 2016; Al-Khawaldeh, 2015) identified the significance of cohesive devices in enhancing Arabic argument's logical coherence.

Al-Bargi (2018), for instance, explored the rhetorical devices employed in the Holy Qur'an and the cohesive devices' impact on persuasive discourse, showing the importance of understanding the Holy Qur'an and its deep implications and interpretations. Further, other studies (Abdel-Raheem, 2019; Al-Rawi, 2015) emphasized the stylistic and syntactic features of the Holy Qur'an and their impact on expressing the meaning. The use of repetition in the Holy Qur'an was also investigated by Al-Jallad (2014), who emphasized the functions of repetition in expressing sense.

Additionally, translating the meaning of the Holy Qur'an and its commentaries rely to a great extent on the use of cohesive devices, so that a reliable and accurate interpretation of the text can be maintained. These cohesive devices, including conjunctions, reference, ellipsis, and lexical repetition, can connect different verses in the Sura, clarifying sense relations between numerous textual notions. Besides, without a thorough understanding of cohesive devices, the accurate translation and

informative interpretation of the Holy Qur'an can be complicated. However, analyzing cohesive devices used particularly in Surat Al-Baqarah leads to understand their meanings and interpretations, and clarify their structure and functions.

More accurate translations of the meanings of Surat Al-Baqarah and its interpretations are associated with the integration of exegeses and translation into methodology. As researchers have recently become more interested in studying discourse analysis and their applications used in the Holy Qur'an, many studies have been conducted to analyze the Quranic discourse in English. For instance, Al-Saudi and Al-Rawajfeh (2021), Al-Marayat et al. (2019), and Al-Rawajfeh et al. (2024) conducted their studies with reference to cohesive devices in the Holy Qur'an. The results of their studies showed the impact of using cohesive devices on the structure and sense relations as well as their functions in the Holy Qur'an, which inspires the researcher to study cohesive devices used in Surat Al-Baqarah.

In addition, Surat Al-Baqarah, as the longest Chapter, (286 verses), and the most comprehensive and outstanding Sura in the Holy Qur'an, is a Medini Sura that deals with different topics, like faith, morality, history, law, and spirituality. The purpose of the Holy Qur'an and its significance of guidance are stated in the opening Sura, followed by the former prophets and their communities' stories, such as Adam, Abraham, Moses, and Jesus, and their message of tawhid. It also allocates the basic principles of Islamic Sharia, which encompass praying, fasting, giving charity (*Zakat*), and performing pilgrimage to Mecca. Surat Al-Baqarah ends up with a call to *Taqwa*, that is fear of God, and the promise of rewarding those who follow the right path and punishing those who go astray. Not only is Surat Al-Baqarah significant and critical in its depth and rich content, but also in its length and discourse.

Methodology:

A qualitative approach was employed in this study to collect data from Surat Al-Baqarah, the longest Surah in the Holy Qur'an, comprising 286 verses divided into nearly three chapters. Analyzing data concentrates on the first chapter (the first 141 verses, in particular), where the researcher has used the discourse analysis approach to identify various types of cohesive devices and their roles in improving meaning and cohesion of the selected verses. The study identified and categorized cohesive devices by adopting Halliday and Hasan's classification of cohesion into reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion. Further, the researcher applied three translations of the meanings of the Holy Qur'an and three exegeses as main resources to analyze the cohesive devices in Surat Al-Baqarah:

Translations: the following translations of the meanings of the Holy Qur'an are used in this study:

1. Sahih International: The language of this translation is clear and concise, and so it was selected due to its accuracy and readability. Further, English-speaking Muslims widely use this translation.
2. Yusuf Ali (2015): This translation, as one of the most prevalent among English-speaking readers, is famous for its aesthetic language, selected because it is culturally significant and used worldwide.
3. Pickthall: Another distinguished accurate translation that scholars and researchers consider as a reliable academic resource.

Exegeses: the following exegeses of the Holy Qur'an are used in this study:

1. *Tafsir Al-Jalalayn* (The Interpretation of Al-Jalalayn): This exegesis was chosen as it serves as a comprehensive Qur'anic-text coverage. It is also broadly valued and intelligible.

2. *Tafsir Ibn Kathir* (Ibn Kathir Interpretation): As one of the most valuable academic resources, this exegesis is a classic, renowned work, which is known for its historical significance and analytic depth.

3. *Tafsir Al-Qurtubi* (2006) (The Interpretation of Al-Qurtubi): This exegesis is recognized for its thorough interpretation and academic value. It widely covers the Qur'anic text.

These exegeses were used in this study to analyze the cohesive devices utilized in Surat Al-Baqarah. The study adopted these translations and exegeses as they can identify the functions of cohesive devices and better understand their meaning and interpretation. It is essential to combine these resources so that beneficial information of the meaning and interpretation of the Sura can be provided by conducting an extensive analysis of cohesive devices in Surat Al-Baqarah.

Data Analysis:

The objective of this study is to explore the cohesive devices used in Surat Al-Baqarah, the first chapter in particular, identifying their functions and their impact on text coherence and semantic deepness in the Quranic text. The aim of this study is to investigate the contribution of cohesive devices and the way they convey a consistent meaning accompanying several cohesive devices applied in the first chapter, such as conjunctions, substitution, reference, ellipsis and lexical cohesion. To enhance reliability, the analysis was examined using classical exegeses of the Holy Quran, ensuring reliability in the interpretation of cohesive devices. The reflexivity of the researcher was maintained by verifying interpretive decisions and supporting them with established linguistic and exegetic contexts.

The following section discusses the results of the study that show more comprehensive insights into the linguistic and literary features of Surat Al-Baqarah when using cohesive devices and their impact on the Arabic language. Below are

different verses (Ayat) in Surat Al-Baqarah that have been selected, showing the uses and functions of cohesive devices.

Discussion:

Based on the framework of Halliday and Hasan's Cohesion Theory (1976), the study discusses the cohesive devices used in Surat Al-Baqarah and demonstrate how reference and conjunction in the Surat contribute to coherence and thematic unity. The study also highlights how lexical and structural cohesion exemplifies the broader linguistic principles of textuality, such as reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion.

The second verse in Surat Al-Baqarah says,

"ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ" (*Thelikal-kitābu lā rayba fihi, hudan lil-muttaqīn*)

"This is the Book; in it is guidance sure, without doubt, to those who fear Allah.(2)"

This is a powerful verse that reveals the evidence and reliability of the Holy Quran as a guidance source for those who fear Allah. This verse can be translated as "This is the Book about which there is no doubt, a guidance for those conscious of Allah" (The Holy Quran 2:2). The cohesive devices used in this verse imply various meanings correlated with each other, conveying a clear perception about the significance of the Holy Quran in Muslim lives. These phrases include (This is the Book, "ذَلِكَ الْكِتَابُ"), (without doubt فِيهِ لَا رَيْبَ), and (... in it is guidance for the righteous هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ).

The verse also includes a number of cohesive devices that serve to establish a cohesive meaning and connect the two sections. One cohesive device is the use of the demonstrative pronoun "ذَلِكَ" (thēlika) in the phrase "This is the Book," which is the predicate used to glorify the Holy Quran. There is no dispute about it. When Allah Almighty said, "This is the Book, ذَلِكَ الْكِتَابُ", the meaning was completed by his saying (without a doubt in it, لَا رَيْبَ فِيهِ) or (no uncertainty), which indicates that

the Holy Quran is the book of absolute truth and certainty. However, if a reader pauses at the end of His saying (This Book is undoubted, *ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ*), the sentence here confirms the meaning that the Book of Allah does not come to falsehood, and at the beginning of the last sentence by His Almighty saying (in it is guidance for the righteous, *فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ*). The pronoun is used to refer to the Holy Qur'an (the Book), which was founded to provide guidance to the devout. Moreover, the verse "in it is guidance sure, without a doubt" underscores the notion that the Holy Qur'an offers believers unambiguous guidance and eliminates any possibility of ambiguity or confusion.

The second part of the verse also employs the preposition "لِ" (*li*) in the phrase "*هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ*" (*hudan lil-muttaqin*), which serves to link the two sections of the verse and suggests that the Quran's guidance is intended for those who are aware of or apprehensive of Allah. This phrase denotes "a guide for those who are aware of or afraid of Allah.", where *hudan* "*هُدًى*" is a term that indicates direction, instruction, or guidance. This Quranic term (*hudan*) is significant in that it is not only a set of rules and regulations, but also a source of guidance that directs those who seek it. This reveals that "guidance" as a term, includes moral and practical guidance in relation to implementing one's life associated with the will of Allah. Thus, this verse is considered as a source of inspiration and guidance, which involves the primary significance of the Holy Qur'an in Muslims' lives.

Verse (6) is the second example of using cohesive devices in Surat Al-Baqarah. This includes some cohesive devices with different functions and usage. Allah says:

﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ (٦)﴾

"As for those who persist in disbelief, it is the same whether you warn them or not—they will never believe."

The verse points out that those who disbelieve in Allah and refuse the guidance of the Quran will never be in belief, regardless of the amount of warning or advice. This verse features the irrelevance of warning people who disbelieve in Allah and that they will never change in spite of being warned. This verse indicates that the pronoun "they", which refers to the clause "*those who persist in disbelief*", is a cohesive device used as a subordinate conjunction to connect the end of the sentence with the clause starting the verse.

This verse has different types of cohesive devices, which are able to connect ideas and convey the meaning of the verse. The verse include the pronoun "they" and the clause "whether you warn them or not," functioning as concessive conjunctions, serving as a clear reference to disbelievers, and keeping up the flow of the verses in the Sura, where the verse structure is enhanced by using these devices. Further, another cohesive device used in this verse is the clause "*whether you warn them or not*", which reveals a reference known as a subordinate conjunction "(*sawa'on*) سَوَاءً" (*whether*), which functions as concession or contrast, indicating the unchanged response of those who keep on disbelieving, regardless of advising or warning them.

Moreover, relative pronouns are cohesive devices that link two simple sentences to form a complex sentence. Surat Al-Baqarah includes many relative pronouns that almost appear in every verse. For example, "الَّذِي" (al-lathee) and "الَّذِينَ" (al-latheena) meaning (Who), are mostly used frequently in the Surah. Below are a few instances on the use relative pronouns in Surat Al-Baqarah:

1. Al-Baqarah, Verse 7: "الَّذِينَ كَفَرُوا" (al-latheena kafaroo) "Those who disbelieved"
2. Surah Al-Baqarah, Verse 10: "الَّذِينَ يَشْتَرُونَ الضَّلَالَةَ" (al-latheena yashtaroon ad-dalalata) "Those who purchase error"
3. Al-Baqarah, Verse 12: "الَّذِينَ كَفَرُوا" (al-latheena kafaroo) "Those who disbelieved"

4.Al-Baqarah, Verse 21: "الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُمْ مُلَاقُوا رَبِّهِمْ" (al-latheena yazunnoona annahum mulaqoo rabbihim) "Those who think they will meet their Lord"

5.Al-Baqarah, Verse 24: "الَّذِينَ يَتْلُونَ الْكِتَابَ" (al-latheena yatloonal-kitaba) "Those who recite the Scripture."

These verses (Ayat) lay emphasis on using the relative pronoun "الَّذِينَ" (al-latheena) associated with a group of people's attributes, actions, or beliefs. Such a relative pronoun in these verses serve to connect the descriptions or attributes with the individuals being referred to, adding cohesion and clarity to the text.

Another example of the use of cohesive devices is shown in the following two verses (11) and (12):

﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ (١١)، أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِنْ لَا يَشْعُرُونَ (١٢)﴾

"When they are told, "Do not spread corruption on the earth," they reply, "We are only reformers." (11), Indeed, it is they who are the corruptors, but they do not perceive it (12)."

These verses demonstrate the use of cohesive devices to create coherence and connect ideas within the text. They include several cohesive devices used to link the different parts of the verses and convey the meaning effectively. First, there is the use of the conjunction "Wa" (and) to link the initial clause "When it is said to them: 'Do not spread corruption on the earth'" to the subsequent clause "they say: 'We are only reformers.'" This conjunction serves to connect these two clauses, indicating a relationship between them. Further, the conjunction "Wa'Etha" (when) at the beginning of verse (11) links it with the preceding context, indicating a cause-and-effect relationship.

On the other hand, the cohesive device of repetition is used in the verses. The sentence "We are only reformers" is repeated verbatim from what the people say in

response to being told not to spread corruption. This repetition reinforces the idea that the people are using this sentence as a smokescreen to hide their true intentions of spreading corruption. Moreover, the repetition of the pronoun "هُم" (they) in both verses (11) and (12) helps maintain coherence by referring to the same group of people mentioned earlier. There is also the use of the pronoun "it" in the phrase "they do not perceive it." This pronoun refers back to the corruption being spread and helps to tie together the different parts of the verse by indicating what the people are not perceiving.

Another device used here is the negation particle "لَا" (La: not), which is used in both verses (11) and (12) to create a contrast between the command to avoid corruption and the response of the people. There is also the use of the contrastive conjunction "وَلَكِنْ" (Wa-Lakin: but) in verse (12), which introduces a contrasting statement that opposes the claim made by the people in verse (11). It highlights the difference between their self-perception and the reality of their actions. Overall, these cohesive devices help maintain the logical flow of ideas and provide a coherent narrative within the given verses.

Another example is verse (20), in which several cohesive devices appear to connect different ideas and create coherence. Allah says:

﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَرِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (٢٠)

"It is as if the lightning were about to snatch away their sight. Whenever lightning strikes, they walk in its light, but when darkness covers them, they stand still. Had Allah willed, He could have taken away their hearing and sight. Surely Allah is Most Capable of everything (20)".

This verse demonstrates several cohesive devices that contribute to its coherence and flow. The use of repetition is evident through the repeated verbs "أَضَاءَ" (illuminated) and "أَظْلَمَ" (darkened), creating a contrast and emphasizing the

alternating states experienced by the people. Further, the repetition of the words "lightning" and "sight" reinforces the connection between the visual imagery of the lightning and the people's sight. It creates cohesion by echoing key elements within the verse. Pronoun reference is also employed with the use of pronouns "they", "them" and "their", which refer to a specific group of people being described in this verse, connecting the actions described in the verse to the individuals experiencing them. They help to maintain coherence by referring to the same group throughout the passage describing their state of affairs in such a situation. The conjunction "وَ" (and) is utilized to link the actions of illumination, walking, darkness, and standing up, presenting them as a sequence of events.

A conditional conjunction is also used in the phrase "وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ" "Had Allah willed" to introduce a conditional clause, indicating a hypothetical condition. This cohesive device helps to convey the idea that Allah possesses complete power and control over all aspects of creation. Finally, the use of temporal conjunction "whenever" and "but when" establishes a temporal relationship between the actions of the people. It signifies that when lightning strikes, they walk in its light, but when darkness covers them, they come to a standstill. This cohesive device helps to connect the contrasting behaviors exhibited by the people. As seen, these cohesive devices work together to establish logical connections, enhancing the coherence and understanding of the verse. By using them, the verse effectively conveys the contrast in the behavior of the people during moments of light and darkness, and it emphasizes the power and capability of Allah.

A further instant of using cohesive devices is shown in verse (21). Allah says:

﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ (٢١)﴾

"O mankind, worship your Lord, who created you and those before you, that you may become righteous (21).

This verse exhibits several cohesive devices that contribute to its cohesion and coherence. Firstly, the vocative expression "O mankind" directly addresses the intended audience, creating a sense of inclusiveness and establishing a connection with the readers or listeners. The use of the possessive pronoun "your" also links the concept of worship to the individuals being addressed, emphasizing personal and individual responsibility. Reference is employed through the relative pronoun "who," referring back to "your Lord," thus maintaining a clear connection between the object of worship and the entity being referred to.

The use of the coordinating conjunction "and" serves to connect the two clauses "who created you" and "those before you," which indicates a continuity and emphasizes the shared origin and connection between past and present generations. This conjunction also establishes a logical progression in the verse, emphasizing the divine act of creation and highlighting the significance of worship. Besides, the subordinating conjunction "that" introduces a purpose clause, expressing the intended outcome or objective of the act of worship. It indicates that worshipping the Lord, who created mankind and those before them, is intended to lead to righteousness. It has been realized that these cohesive devices, including the vocative expression, possessive, pronoun, reference, conjunctions, and purpose clause, work together to create a cohesive and coherent verse, conveying the message of worship and the purpose of attaining righteousness.

The following verse comprises a variety of cohesive devices that help maintain the flow of ideas and concepts in the previous verses with this verse, connecting the elements and reinforcing the message of seeking help through patience and prayer:

﴿وَأَسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ: وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ (45)﴾

"And seek help through patience and prayer. Indeed, it is a burden except for humble." (The Holy Qur'an 2:45)

Conjunctions can be noticed as the first cohesive device and used repeatedly in this verse. Conjunctions are used in the Holy Qur'an to link ideas and concepts together and to indicate relationships between different parts of the text. In this verse (45), the conjunction "و / and" is used to link two ideas together. This verse includes the coordinate conjunction "wa / و" (and), which is used to link two elements in the verse, patience (الصبر *Assabre*) and prayer (الصلوة *Assalat*). This coordinator links the previous verse (44) with verse (45) to express unity between the two verses. It is also used in the phrase (*Wa-innaha*), which refers to the words patience and prayer, emphasizing the significance of these words for humble Muslims, urging them to consider the teachings of the Holy Qur'an.

The phrase "إِنَّهَا" (*innaha*, indeed, it is) serves as a cohesive device that refers to both concepts, patience and prayer, mentioned in the previous verse. The phrase "*innaha*" consists of two elements: "إِنَّ" (*inna*), an emphatic particle that means "indeed" or "verily," and "هَا" (*ha*), a pronoun referring to patience and prayer in this verse. This cohesive device features the significance of patience and prayer in Islam. This cohesive device is further modified by the phrase "إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ" (*illa 'ala al-khashi'een*), meaning "except for the humble," which entails that greatness of patience and prayer attributes mainly to those who have obedience.

The cohesive device "إِلَّا" (*illa*) in this verse conveys the meaning of "except" or "but," which indicates requiring a special condition or exception to previous phrase. The function of this conjunction is a contrast or exception, which indicates that a specific group of people, (*al-khashi'een*), is completely applicable. The phrase, "except for the humble" "إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ" that describes greatness or significance of "the humble" or "those who fear Allah" (*al-khashi'een*).

Another cohesive device used repeatedly in Surat Al-Baqarah is "وَإِذْ" (*wa-ith*), which plays a key role in creating continuation and coherence in the sura, and it

spans many times from verse 30 to verse 141 in the first chapter. This device combines "و" (and) and "إِذْ" (when) to connect various parts of the narrative, referring to past events and conversations. The device (*wa-ith*) "وَإِذْ" is used to maintain a coherent flow through connecting events in different times, enhancing the narration by conveying the interrelation of divine guidance and human actions. For example, Allah says:

﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ [127]

[127] - *Wa-ith yarfa'ou Ibraheemul qawaa'Eda minal-bayti wa-Esmaa'Elu rabbana taqabbal minna innaka antas-samee'Ol aleem*

In this verse (127), *wa-ith* "وَإِذْ" is used to describe Prophet Abraham's tests, prayers, and building of the Kaaba. The use of this device indicates the Prophet Abraham's dedication to emphasize the holiness of the House, Kaaba, as a place of worship and safety. Using this device "وَإِذْ" (*wa-idh*) in Surat Al-Baqarah helps to link significant historical events, demonstrating sequential and narrative connections that maintain coherence through the relationship between religious tasks, historical chronicles, and divine guidance. The strategy of cohesion strengthens the Surah's thematic unity, showing a smooth connection with past obligations and present duties throughout time, and highlighting the connection of divine guidance.

Another example of using this device is the following verse:

﴿[84] وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ لَا تَسْفِكُونَ دِمَاءَكُمْ وَلَا تُخْرِجُونَ أَنْفُسَكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ ثُمَّ أَقْرَرْتُمْ وَأَنْتُمْ تَشْهَدُونَ﴾

Wa-ith akhathnā mīthāqakum lā tasfikūna dimā'akum walā tukhrijūna anfusakum min diyārikum thumma aqrartum wa antum tash-hadūn

"And when We took your covenant: 'You shall not shed your own blood, nor expel one another from your homes.' Then you affirmed it while you bore witness." (Surat Al-Baqarah, 2:84)

Wa-ith "وَإِذْ" is used in this verse as a cohesive device that connects a previously-mentioned event in the preceding verses. This verse implies the covenant (*mīthāqakum*) "مِيثَاقُكُمْ" made between Allah and the Children of Israel, who are required not to shed their blood or to expel one another from their homes. Using *Wa-ith* "وَإِذْ" reports the listeners are reminded of the covenant in which Allah makes certain promises and requires certain behaviour from them in return. The verse showed that the pronouns are also used as cohesive devices, which include *mīthāqakum* "مِيثَاقُكُمْ" (your covenant), *dimā'akum* "دِمَاءُكُمْ" (your blood), and *anfusakum* "أَنْفُسُكُمْ" (yourselves), combined with the preceding discussion concerning the obligations of Children of Israel.

Moreover, lexical repetition, which is referred to as lexical cohesion, is a cohesive device that comprises repeating vocabulary or terms related to certain verse or text. Repetition can create and maintain connections between different parts of the text. The following are three examples cited in Surat Al-Baqarah using lexical repetition, which serves as general cohesion:

1. Al-Baqarah Surah, 2:7: "خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ" (*khatama Allahu 'ala qulubihim wa 'ala sam'Eihim wa 'ala absarihim*) "Allah has set a seal upon their hearts and upon their hearing and upon their vision."

This verse shows the complete sealing effect of Allah by repeating the preposition "upon / عَلَى" (*Ala*) before the nouns hearts "قُلُوبِهِمْ" (*qulubihim*), hearing "سَمْعِهِمْ" (*sam'ihim*), and vision "أَبْصَارِهِمْ" (*abSarihim*).

2. Al-Baqarah Surah, Verse 2:10: "فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا" (*fi qulubihim maradhun fazadahumu Allahu maradan*) "In their hearts is disease, so Allah has increased their disease."

The words "مَرَضٌ" (*maradhun*) and (*maradhan*) have the same meaning, disease. Both words are repeated in in this verse to signal the presence and increase of the disease within their hearts.

3.Al-Baqarah Surah, Verses (31-32): وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ: (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32)

"He taught Adam the names of all things, then He presented them to the angels and said, "Tell Me the names of these, if what you say is true?" They replied, "Glory be to You! We have no knowledge except what You have taught us. You are truly the All-Knowing, All-Wise."

These verses (2:31-32), include two different words used repeatedly, which are عَلَّمَ (*Allama*), meaning "He taught", and الْأَسْمَاءَ (*Al-asmaa'a*), meaning "the names". The first word (*Allama*) is used three times in the verses with two different forms, (*Allama*) and (*Allamtana*), which are verbs, and (*Elma*), which is a noun. These verbs demonstrate the act of teaching Adam the names of all things by Allah, and express the angels' knowledge, which is limited to what Allah taught them. The verbs' repetition reveals the divine concept of teaching and knowledge, which emphasizes Allah's knowledge that establishes His wisdom, granting Adam an honored position as being taught by Allah.

The second word repeated twice in verse (2:31) is "الْأَسْمَاءَ", the names", which indicates that Allah endowed Adam with knowledge, naming all things, which is a gift not given to angels. Then Allah addresses the angels after presenting the names, asking them to tell Him the names of all. Such a repetition shows the significance of knowledge of names as a gift from Allah to Adam, which symbolizes his superior capability of knowing the names of all things. This also draws attention to the significant role of seeking knowledge to improve the social norms and values. Therefore, these examples show how lexical repetition in Surat Al-Baqarah

reinforces key concepts, emphasizes important themes, and enhances the overall coherence of the text. The repetitive use of specific words or phrases consolidates ideas, creates a rhythmic flow, and strengthen the impact of the message conveyed in the Sura.

Ellipsis, however, is another type of cohesive devices, which is concerned with omitting words or phrases inferred from the context. Ellipsis is utilized to avoid repetition enhance the flow of the text, and at the same time maintain clarity. Despite not being extensively used, ellipsis is featured in Surat Al-Baqarah as shown in the following examples:

1. Verse 2:4 "وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ" (And those who believe in what has been revealed to you and what was revealed before you, and they are certain of the Hereafter.)

This verse has ellipsis in the phrase "بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ" (in what was *revealed* to you and what was *revealed* before you). The use of ellipsis is shown by omitting the phrase "من الكتب والرسل" (of the books and prophets) after the phrases "ما أُنْزِلَ" (what has been/ was *revealed*) to avoid unnecessary repetition. The meaning of the words "books" and "prophets" can be inferred without stating the specific books or prophets clearly and by understanding context of the verse when interpreted.

2. ﴿يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ Verse 2:9

"They deceive Allah and those who believe, but they deceive none except themselves, though they do not realize it."

This verse emphasizes the ellipsis after the phrase "وَمَا يَخْدَعُونَ" *wama yakhda'oona* (but they deceive none). The deleted element in this regard is "Allah and the believers" that can be understood from the preceding phrase; however, it is

not repeated. This cohesion helps to infer the object of the verb "deceive" without being repeated.

3.Verse 2:58: "وَأَذْكُرُوا إِذْ قُلْنَا آدْخُلُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَدًا وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا"

"And [recall] when We said, 'Enter this city and eat from it wherever you will in [ease and] abundance, and enter the gate bowing humbly."

The phrase "وَأَذْكُرُوا إِذْ قُلْنَا" (*Wa-udhkurū idh qulnā*) can be completed as "وَأَذْكُرُوا إِذْ قُلْنَا لَكُمْ" (*wa-udhkurū idh qulnā lakum*), meaning "And remember when We said to you." The omission of "to you" is implied from the context. These examples demonstrate how ellipsis is used in the Sura and how it enhances cohesion by avoiding the repetition of unnecessary elements, which can be easily deduced from the context, conveying the intended meaning in the text.

Discussion of the Results:

Based on the above discussion of the cohesive devices used in the first chapter of Surat Al-Baqarah, the following subsections highlight the results of the discussion presented above.

Grammatical Cohesion:

The discussion above identified the frequent usage of grammatical cohesion stated in Surat Al-Baqarah, mainly through conjunction, reference, and substitution. For example, the use of pronouns such as *feeh* (in it) in verse 2 (This is the Book; in it is guidance sure *ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ*) establishes a reference sequence that links verses within thematic contexts. Also, using the demonstrative pronoun, (*ذَلِكَ*, that), which links the verse with the preceding text, creates anaphoric reference, highlighting the Holy Quran as a divine guidebook. Additionally, conjunctions such as *wa* (and) and *fa* (then) are used effectively in every verse to maintain continuity and detail Fiqhi instructions and historical stories of the prophets. These grammatical

devices verify cohesion within the verses and across the Surah, linking its diverse themes of guidance and shariah.

Lexical Cohesion:

Lexical cohesion in Surat Al-Baqarah is shown by repetition of lexical elements. For example, the use of *taqwa* (piety) and *kufr* (disbelief) in verses like 2 (هدى للمتقين) *hodal lil-mottaqin*) and 6 (إن الذين كفروا) *innal-latheena kafaro*) features the significance of faith and refusal. Further, lexical terms used in verse 42 such as (الحق) (الباطل, truth and falsehood), add rhetorical meaning and emphasize central dichotomies. This strategy of lexical cohesion enhances the artistic influence and adds key messages of the Surah in the mind of the reader.

Thematic Cohesion:

Thematic cohesion is manifested in the Surah through smooth integration of stories, guidelines, and rhetorical transitions that feature the main themes of the Surah. Grammatical and lexical devices, like pronouns and conjunctions link diverse parts, which include Adam's story, the chronicles of the Children of Israel, and various themes of guidance and shariah. Such cohesive devices link historical insights to contemporary moral and shariah guidance, highlighting the persistence of the authority of the divine across generations. The results of the study indicate that cohesive devices used in Surat Al-Baqarah enhance the structure and unity of the multifaceted themes of the Surah, which are intricately connected into a unified and powerful discourse.

Conclusion and Recommendations:

This study is concerned with investigating the impact of using cohesive devices on the text coherence and semantic deepness in the Quranic text and their different functions conveyed in the Sura. The study revealed several findings supported by the discussion of the results, which state different types of cohesive devices extensively

used in Surat Al-Baqarah. Further, the results of the study pointed out that pronouns, conjunctions, reference, substitution, ellipsis, and lexical repetition are cohesive devices used as connectors, which help understand the relationships between the words, phrases, and sentences stated in the verses of the Sura. The study also demonstrates that cohesive devices have a significant impact on semantic depth and text coherence in the discourse of Surat Al-Baqarah, which involves some fundamental rhetorical and literary style.

Overall, this study substantiates the significance of cohesive devices in connecting the constituents within the sentence, and creating an in-text flow of topics, sense, transitions, and emphasis. It has been emphasized that culture, history, and linguistics, which are known as context factors, have an impact on the interpretation of the meanings and the richness of Quranic language, establishing a clear understanding of its language, structure, and meaning through delving into the discourse and rhetorical strategies of the Holy Qur'an.

Finally, the researcher suggested the following recommendations. Firstly, future studies can perform a more comprehensive and thorough analysis of cohesive devices in Surat Al-Baqarah. Future studies can also apply the techniques of corpus linguistics to examine the second chapter of Surat Al-Baqarah and a larger corpus of Qur'anic texts. Secondly, comparative analysis would be beneficial to using cohesive devices in the first chapter of Surat Al-Baqarah with other chapters of the Holy Qur'an or other Arabic literary works, which can create a clear understanding of the distinctive features and artistic choices in the Sura. Thirdly, future studies can integrate cognitive and discourse analysis to examine the cognitive processes involved in understanding the functions of Al-Baqarah's cohesive devices, which enable readers to establish meaning and draw elaboration within the text.

References:

- Abid, M., & Yousaf, T. (2017). An analysis of cohesive devices in the Holy Quran. *The Linguistics Journal*, 11(3), 197-217.
- Abdul-Rauf, H. (2000). *Qur'anic discourse: An anthology of Islamic scholarship*. Routledge.
- Abdel Haleem, M. A. S. (2010). *The Qur'an: English translation and parallel Arabic text*. Oxford University Press.
- Albany, Ch. R. (1992). On Monosemy: A Study in Linguistic Semantics. *Language Sciences*, 14(1/2), 169-172. UK.
- Al-Azami, M. M. (2003). *The History of the Qur'anic Text: From Revelation to Compilation*. Leicester, UK: UK Islamic Academy.
- Al-Bargi, A. (2018). Rhetorical devices in the Qur'an: A pragmatic analysis. *Al-Balqa Journal for Research and Studies*, 21(1), 1-16.
- Al-Harashsheh, A., & Kanakri, M. (2013). The Pragmatic Functions and the Translatability of "Ṭayib" in Jordanian Spoken Arabic. *US-China Foreign Language*, 11(3), 196-202.
- Al-Jarf, R. (1994). Cohesion and coherence in the Qur'an. *Perspectives on Arabic Linguistics VI*, 163-182.
- Al-Khalafat, K., & Al-Rawajfeh, A. E. (2019). Cohesive phrases in the Holy Qur'an: Models from Surah Al-Baqara. *Revista de Al-Andalus*, 5(18).
- Al-Marayat, S. H., Al-Rawajfeh, A. E., Al-Zregat, A. M., & Al-Hanaktah, I. I. (2019). Cohesive markers in the Holy Qur'an: The word sawaa? 'whether' as a model. *International Journal of English and Education*, 8(4), 220-228.
- Al-Nofaie, H. A. (2012). The use of cohesive devices in argumentative writing by Arab ESL learners: The case of two Gulf states. *English Language Teaching*, 5(9), 52-65.
- Al-Qaradawi, Y. (1999). *The Lawful and the Prohibited in Islam*. Indianapolis, IN: American Trust Publications.
- Al-Qurtubi, M. bin Ahmad. (2006). *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Al-Qāhira: Dār al-Sha'ib, Egypt.
- Al-Rawajfeh, A. E. (2018). Secrets of the Interconnections in the Holy Qur'an: Cohesive Phrases. *Alutroha (in Arabic)*, 3(7).
- Al-Sabouni, Ali. (1981). *Safwit Al-Tafaseer*. Beirut: Darul-Qur'an Al-Kareem.

- Al-Saudi, J. (2023). Translation of Polysemous Meanings of the Word "Qadha" (قضى) in the Holy Qur'an: An Analytical Semantic Study. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 50(2), 265-274. <https://doi.org/10.35516/hum.v50i2.4936>
- Al-Saudi, J., & Al-Rawajfeh, M. (2021). Cohesive Devices in the Holy Qur'an: Surat Al-Qasas as a Model. *Journal of Language and Linguistics*, 2(1), 15-27.
- Al-Shishtawi, H. (2020). The Pragmatic Functions of 'Mashi' in Modern Arabic Language. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(1). doi:10.30845/ijll.v7n1p5
- Al-Shishtawi, M. (2020). Cohesion in Arabic and English News Discourse: A Comparative Study. *Arab World English Journal*, 11(4), 197-215.
- Al-Sweel, M. (2013). An analysis of cohesion and coherence in selected English translations of the Holy Quran. *International Journal of Linguistics*, 5(2), 19-40.
- Anderson, C. (2017). *Essentials of Linguistics*. MCMaster University. Ontario.
- Arberry, A. J. (1955). *The Koran Interpreted: A Translation*. New York, NY: Touchstone.
- Azad, M. A. (2008). *The Qur'an: An Encyclopedia*. London, UK: Routledge.
- Badarneh, M. A. (2019). The use of cohesive devices in Arabic argumentative writing: A case study of Jordanian EFL learners. *Arab World English Journal*, 10(4), 131-146.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2004). What do comprehension theorists need to know about discourse processing? In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 185-212). International Reading Association.
- Hajjaj, D., & Al-Rawajfeh, A. E. (2020). The Use of the Cohesive Marker mInkəbl in the Holy Qur'an: A Semantic Analysis. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(1). doi:10.30845/ijll.v7n1p9
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., & Hassan, R. (1980). *Cohesion in English*. Longman.
- Huneety, A. (2009). *Cohesion in Religious and Literary Arabic Texts*. M.A. Thesis, Yarmouk University.
- IslamicFinder. (n.d.). Surah Al-Baqarah [Online]. Available: <https://www.islamicfinder.org/sura/al-baqarah/>

- Ismail, M. A. (2020). The Use of Cohesive Devices in Arabic and English: A Comparative Study. *International Journal of English Linguistics*, 10(3), 1-14.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse Analysis*. Blackwell Publishing.
- Khalifa, R. (2002). *Quran: The Final Testament*. Tucson, AZ: Islamic Productions.
- Kiraz, G. A. (2001). A Computer-Generated Concordance of the Qur'an. *Journal of Qur'anic Studies*, 3(2), 41-58.
- Kreidler, C. W. (1998). *Introducing English Semantics*. Routledge. London & New York.
- Leech, G. (2001). *Style in Fiction*. Pearson Education.
- Othman, M. I. H., Henfy, R. M., Ahmad, M. A., & Othman, A. A. (2024). Reference by the Demonstrative Noun in the Noble Quran: Surah Al-Anbiya' as a Model. *International Journal Of Academic Research In Business And Social Sciences*. Vol 14, Issue 1.
- Partridge, J. (2012). *Discourse markers in English*. Routledge.
- Pickthall, M. (1992). *The Meaning of the Glorious Koran: An Explanatory Translation*. London: Everyman's Library.
- ProductiveMuslim. (2017). 5 Benefits of Reading and Reflecting Over the Quran [Online]. Available: <https://productivemuslim.com/5-benefits-of-reading-and-reflecting-over-the-quran/>
- Rahman, F. (2009). *Major Themes of the Qur'an*. Minneapolis, MN: Bibliotheca Islamica.
- Saeed, A. (2008). *The Qur'an: An Introduction*. London, UK: Routledge.
- Saleh, W. A. (2011). *Understanding the Qur'an Today*. London, UK: Tauris.
- Salahi, A. (2002). Translation of in the Shade of the Qur'an. Vol. 30, p. 275.
- Schiffir, J. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Smita, S. S., & Nazneen, M. (2018). An analysis of cohesive devices in English language newspapers and the Holy Quran. *International Journal of English Linguistics*, 8(5), 148-157.
- Yusuf Ali, A. (1934). *The Holy Qur'an: Text, Translation and Commentary*. Lahore, Pakistan: Shaikh Muhammad Ashraf.

"تجليات التناصّ القرآني في كتاب الفتح القدسي للعماد

الأصفهاني: مقارنة تحليلية"

د. حسين عبد الكريم البطوش*

تاريخ وصول البحث: 2025/3/11 م

تاريخ قبول البحث: 2025/5/19 م

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن التناصّ القرآني مقارنة تحليلية، تستكنه المتعاليات الميनावيّة في كتاب "الفتح القدسي" للعماد الأصفهاني في كونها مظهرًا لافتًا، تجلّى في تقنيّات الاقتباس والتضمين والإحالة، وأيضًا مدى ارتباط مفهوم التناصّ بوصفه مصطلحًا غربيًا حديثًا بالتراث النقدي العربي القديم، ومدى نجاعة آليات التفاعل التناصيّ في إبراز شخصيّة المؤلف وإثراء النصّ الجديد بالقيم الجماليّة والمظاهر الفنيّة التعبيريّة والدلالات النصيّة على مستوى الشكل والمضمون؛ وذلك من خلال المنهج الوصفي التحليلي.

خلص البحث إلى أصالة مفهوم التناصّ في التراث العربي النقدي القديم. توظيف الأصفهاني تعالياته التناصيّة القرآنيّة من أجل تقديم موضوعات ومضامين بارزة، تهّم الأُمّة الإسلاميّة. ارتباط توظيف التناصّ الدينيّ في ذلك العصر ارتباطًا وثيقًا بالدعوة العباسيّة. التناصّ القرآني مظهر لافت من مظاهر الأسلوبيّة دلالة واستشهادًا لا حليّة وتزيينًا. براعة الكاتب في استثمار الطاقات الدلاليّة والإيحائيّة والجماليّة للتناصّ القرآني في تأصيل أفكاره وتعميق معانيه وشحنها بطاقات لغويّة وتصويريّة وجماليّة.

أوصى البحث المهتمين بدراسة ظاهرة التناصّ في مؤلفات الأصفهاني دراسة أسلوبيّة مقارنة. والوقوف على ظاهرة التناصّ في مؤلفات القاضي الفاضل والأصفهاني دراسة أسلوبية؛ فهما أقران على مستوى العصر والمهنة والوظيفة والموهبة.

الكلمات المفتاحية: الإحالة، التضمين، التناصّ، العماد الأصفهاني، الفتح القدسي، الاقتباس.

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

Manifestations of Quranic Intertextuality in Al-Fath Al-Qudsi by Al-Imad Al-Isfahani: An Analytical Approach

Abstract

This research aims to uncover Quranic intertextuality through an analytical approach that examines the intertextual dynamics in Al-Imad Al-Isfahani's book, *Al-Fath Al-Qudsi*, as a prominent stylistic feature. It investigates techniques such as quotation, embedding, and allusion, while also exploring the relationship between the modern Western concept of intertextuality and the classical Arabic critical tradition. The study assesses how effectively intertextual mechanisms highlight the author's voice and enrich the new text with aesthetic, expressive, and semantic dimensions in both form and content, using a descriptive-analytical methodology. Findings confirm the originality of intertextuality within the classical Arabic critical heritage. Al-Isfahani employs Quranic intertextuality to foreground themes relevant to the Islamic community, and its use during this period is closely linked to the Abbasid political and ideological context. Quranic intertextuality emerges not merely as decorative rhetoric but as a meaningful stylistic strategy with semantic and argumentative significance. The author skillfully harnesses the semantic, evocative, and aesthetic potential of Quranic intertextuality to substantiate his ideas, deepen meaning, and enrich the text with linguistic, imagistic, and artistic energy. The study recommends that scholars undertake comparative stylistic research on intertextuality in Al-Isfahani's works and suggests a stylistic investigation of intertextuality in the writings of both Al-Qadi Al-Fadil and Al-Isfahani, given their shared historical context, profession, and literary talent.

Keywords: Intertextuality, quotation, embedding, allusion, Al-Imad Al-Isfahani, Al-Fath Al-Qudsi.

المقدمة:

يُعدُّ عصر الدول المتتابعة امتدادًا للعصر العباسي الذهبي الذي تمظهر بحركة الترجمة والتأليف في مختلف الموضوعات، لاسيما التاريخية من خلال سرد السِّير والمغازي والأنساب والفتوحات والأساطير والحكايات والتفاسير والتراجم؛ وما كان هذا إلا بفضل تشجيع الخلفاء والسلاطين للكتّاب والخطباء والأدباء، علاوة على انتشار المكتبات إلى جانب تطوّر أدوات الكتابة وقتئذ، بيد أن ما يعيننا هنا الإشارة إلى حركة التأليف التأريخي ذات الطابع الأدبي تحديداً من مثل كتاب "البرق الشامي"، و"نصرة الفترة وعصر الفطرة"، و"الفتح القُسي في الفتح القدسي". ولا يخفى على القارئ الكريم أن الكتب السابقة جميعها؛ إنما هي من تأليف الأديب المؤرخ الكاتب عماد الدين الأصفهاني (519-597هـ) الذي عمل وزيراً وقاضياً في ظلّ معاشيته للدولة السلجوقية التي أرّخ لها في كتابه "نصرة الفترة وعصر الفطرة"، والدولة الزنكية، ثم الأيوبية التي نالت عنايته من خلال كتابه "الفتح القُسي في الفتح القدسي"؛ وتتمثل بُغية البحث في هذا الكتاب تحديداً. وتجدر الإشارة إلى أن سبب تسمية الكتاب؛ إنما تعود إلى القاضي الفاضل الذي أشار على الأصفهاني هذا الاسم من حيث قال: "سمّته (الفتح القُسي في الفتح القدسي)؛ فقد فتح الله عليك فيه بفصاحة قُسط بن ساعدة وبلاغته وصاغته صيغه بياضك فيه ما يعجز ذوو القدرة في البيان عن صياغته"⁽¹⁾

ولا غرو في هذا؛ فقد اتسم هذا الكتاب بالطابع الأدبي المفعم بالمحسنات البديعية والتقنيّات الأدبية التي كان من أبرزها التناسّ بمستوييه المباشر وغير المباشر. ناهيك عن أنّ هذا الكتاب يُعدُّ نصّاً حوارياً مفتوحاً بمؤدى خطابات متعدّدة وطيدة العلاقة مع الخطاب القرآني، وأنّه أيضاً عالم واسع متنوّع بالأحداث الجلل والقضايا المصيرية، فضلاً عن الفنون المفعمّة بالمواضيع المهمة، علاوة على إعجاب الباحث الشديد بهذا المؤلّف الذي اجتمعت فيه قريحة الشعر والأدب والتأريخ وعلم الفقه، إلى جانب وحدوية الطبع والفطرة التي لم تتجلّ في كتاباته عبثاً أو تكلفاً، بل استجابة قلمه إلى إملاءات العقل الباطن الزاخر بأهميّة النصّ السابق وسلطته، لاسيما عندما يفيض هذا العقل بمكنون القرآن الكريم؛ لهذا كلّّه جاءت الرغبة مُلحة في وصف هذه الظاهرة وتحليلها من خلال هذا البحث الذي يسعى من خلاله الباحث إلى إثراء المكتبة العربية والعالمية بمختلف ما يُعنى بهويّة الإرث الأدبي والتاريخي لأمتينا العربية والإسلامية، علاوة على تعزيز دور كلّ ما من شأنه أن يفتح آفاقاً رحبة لدراسات ذات صلة أمام الباحثين والمهتمين.

وتجدر الإشارة إلى اعتماد الباحث الطبعة الأولى الصادرة عن المطبعة الخيرية في مصر سنة (1322هـ) التي صنفته في ست وسبعين وثلاثمائة صفحة ضمن مجلد واحد من القطع الكبير القائم على سرد الوقائع والفتوحات والمناسبات التي حدثت في عهد صلاح الدين الأيوبي بطابع أدبي تاريخي نتيجة إرث المؤلف الثر في الثقافة والعلم والخبرة، واتساع حذقة بديته الحاضرة في استدعاء النصوص الدالة على معانيه المتوافقة مع أفكاره وفق أسلوبه المميز الذي راوح فيه "بين الأدباء الذين يتطلعون إلى الغرر المتجلية وبين المستخبرين الذين يستشرفون إلى السير المتحلية، يأخذ الفريقان منه على قدر القرائح والعقول، ويكون حظّ المستخبر أن يسمع والأديب أن يقول؛ فإنّ فيه من الألفاظ ما صار معدناً من معادن الجواهر التي نوّدها، ومن غرائب الوقائع ما صار بها لساناً من ألسنة العجائب التي نوردها"⁽²⁾.

أما وصف هذا الكتاب؛ فلعل الباحث لا يضيف شيئاً على وصف المؤلف الذي يقول فيه: "فرايت إبداء ميامن هذه الأيام الغرّ على الآباد بغرر الآداب، وقيدت شوارد معانيها، وسيّرت محامد معاليها بهذا الكتاب، وأودعته من فوائد الكلام... ودرّ السحاب وسميته (الفتح القدسي) تنبيهاً على جلالة قدره وتنويعاً بدلالة فخره وعرضته...، ولما كان هذا الفتح...؛ بدأت بها وأنشأت رياضي بسحبها، وما شهدت إلا بما شاهدته وشهدته، وما استمطرت إلا عهد العهد الذي عهدته، وما عنيت إلا بإيراد ما عاينته، ولا بيّنت القاعدة إلا على أسّ ما تبيّنته فبيّنته، وما توخيت إلا الصدق، وانتهيت إلا الحق، ولا ذكرت كلمة تسقط، ولا اعتمدت إلا ما يرضي الله ولا يسخط"⁽³⁾. ولأنّ توظيف التناص في هذا الكتاب لافت جداً بمؤدى متعالياته النصّية التي من شأنها إثراء النصّ الجديد بما ينأى بصاحبه عن عناء التوضيح، وكذا التسطّيح، ورتابة السرد الخطابي التاريخي حتى يغدو النصّ الجديد جهازاً عبر لغوي في كونه ناجماً عن حالة إنتاجية تقوم على زعزعة فكرة المركز في معاملات ذهن المبدع - فينبغي على الباحث التريث عند هذا المصطلح الفربي الفرنسي الذي يُعدّ إشكالية، فضلاً عن براءة المعاجم العربية من ارتباطه بدلالات التراث الأدبي النقديّ العربيّ على أنّه مصطلح حدائي، تولّد من لدن (جوليا كريستيفا) بعد أن ملمت آراء شيخها (ميخائيل باختين) الذي حامت إرهاساته حول هذه الظاهرة الأسلوبية دونما تأطيره بوصف مصطلحي، بيد أنّ تلميذته استطاعت أن تؤطره بهذا المصطلح عبر ما نشرته من دراسات عام (1967م) في مجلتيّ كريتك وتيل كيل⁽⁴⁾؛ فتكاثفت بعد تلك المنشورات جهود المجلات العربية

من قبل ثلثة من نقاد عرب معاصرين وفقاً لمنظومة الدراسات التطبيقية؛ ليمتخض عنها كتاب "تحليل الخطاب الشعري" لمحمد مفتاح، و"الخطيئة والتكفير" لعبدالله الغدامي.

تجدر الإشارة إلى مصادر الأدب والنقد العربي القديم التي تناولته فيما لا حصر له من حيث جوهر المصطلح وفعالية تقنيته على أنه إحالة "بالمعهود على المأثور"⁽⁵⁾ بصرف النظر عن شكل هذه الإحالة لفظية كانت أم معنوية، وأنه حضور للنص الغائب قسراً، وإن توارى بين أعطاف النص الجديد؛ فما النص إلا "كتابة مخطوطة فوق نص آخر"⁽⁶⁾، وأنه في واقع الأمر إسناد الحديث إلى صاحبه وفقاً لمعنى جذره الثلاثي "نصص"؛ لاتصاله به وفقاً لقولهم: "هذه الفلاة تناص أرض كذا ونواصيها؛ أي تتصل بها"⁽⁷⁾، وقولهم أيضاً: "نصوت الشيء بالشيء وصلته"⁽⁸⁾، ولكن إذا أمعنا النظر بعين الموضوعية والشفافية، فإن ما ذهب إليه الأقدمون كالأمدي والعميدي والصاحب بن عباد ووكيع التنيسي والجرجاني لنجده في مجال السرقات من حيث التشهير بسرقة هذا لذلك، أو في مجال الإعلام عندما يتقصّد بعضهم أن يحيل المعهود على المأثور.

وبناءً على ما سبق؛ فإنني - في واقع الأمر - ألمح إلى أن جلّ ما ذهب إليه الأقدمون أبعد ما يكون عن التناص الذي يتقصّده المبدع بوعي أو بغيره من أجل إثراء نصّه على سبيل الربط والإحالة اجتهداً منه على توصيل دلالاته وتكثيف معانيه وبيان ثقافته الواسعة وإظهار هوية ذاته وقدرته على توظيف ذلك عبر ما أراه حلقة ذهنية، تجمع بين رحم الغياب وجنين الحضور! بيد أن القرطاجني، كاد أن يصيب قلب الحقيقة، بيد أنه لم يفعل، وكذلك الحال بالنسبة للقيرواني الذي اقترب جداً منه، لكن لات حين مناص. وفي الحق؛ فإنّ هذا تحديداً لم يكن لدى الشعراء الأقدمين كالمُتنبي الذي كانت سرقاته باعثاً جلياً على تنبّه الكتّاب السابقين إلى هذه الظاهرة التي وسموها بمختلف المسميات وفقاً لطريقة السرقة وحجمها، لاسيّما الاقتباس والتضمين والإغارة والتلميح والإشارة والسرقة والمعارضة والمناقضة - حتى وإن ذهب بعضهم إلى أنّ الجرجاني، تناول التناص بمفهومه الحديث استدلالاً بقوله: "لأنّ من تقدّمنا قد استغرق المعاني وسبق إليها، وأتى على معظمها، ومتى أجهد أحد نفسه، وأعمل فكره، وأتعب خاطره في تحصيل المعنى يظنه غريباً مبتدعاً، ثمّ تصفح عنه الدواوين لم يخطئه أن يجده بعينه؛ ولهذا السبب أحظر على نفسي ولا أرى لغيري بثّ الحكم على شاعر بالسرقة"⁽⁹⁾.

وتكمن أهمية التناص في إضافة وصمة العمق لمضمون النصّ الجديد، وبالتالي إمتاع المتلقي والتأثير فيه بشكل فاعل، إلى جانب إكساب النصّ الجديد جمالية فسيكسائية، تتبلّر ضمن

جمالية اللفظ والمعنى، كما تكمن في إيصال الفكرة بطريقة جاذبة، فضلاً عن تيسيره سُبُل الفهم والاستيعاب لمؤدى فكرة الكاتب. وقد تجلّى هذا فعلياً في كتاب الفتح القدسي؛ فقد وظّف المؤلف أسلوب التناسّ استناداً إلى الشواهد القرآنية المتمثلة بالمستنسخات النصّية التي تمّ توظيفها من قبيل الرّبط والإحالة تداخلاتٍ مناصيّة خصبه، تُثري سرده التاريخي من خلال فتح نافذة نوعيّة على النصّ القرآني بمؤدى آليات الاقتباس والتضمين والإيحاء تفاعلات تناصيّة بمستوييها الدلالي والشكلي؛ ما ينهض بانفعالات المبدع من خلال النصّ الإبداعي الجديد الذي يتجسّد بعصارة التفاعلات الذهنيّة من جهة أولى، ويُبرز أهميّة النصّ السابق من جهة ثانية، خاصّة إذا ما كان نصّاً مقدّساً كالقرآن الكريم؛ فيبرز إعجازه للمتلقّي أكثر ويظهر بيانه وتنبري فصاحته وتتكشف بلاغته، لأنّ الله تعالى "لا يضع كلاماً في غير موضعه دون حكمة، فالأمر يعود إلى عظمة القرآن الكريم التي ظهرت في منعرجاته النصّية كلّها، لتبقى قدسيّتها كرمز للإعجاز البياني بين يديّ النصوص البشريّة"⁽¹⁰⁾.

ولا يشكّل التناسّ القرآني - بناءً على ما سبق - مصطلحاً منفصلاً أو حتى مستقلاً، لأنّه ببساطة لا يحتاج إلى عناء التفسير والتوضيح أو التعريف كما أسلفنا؛ فليس أقرب من أن يكون تداخلاً للنصّ القرآني في نصّ لاحق من خلال هذه الظاهرة؛ أي هو نوع متميّز من حيث البنية النصّية المستندعة من خارج النصّ الجديد فقط، حاله حال النصّ الشعري أو الثقافي أو التاريخي... إلخ. أمّا من ناحية تميّزه على مستوى فاعليته في النصّ الجديد؛ فحدّث ولا حرج من حيث يُسهم كثيراً في بثّ إحياءات الكتابة الأدبيّة التي تفتح لها أفقاً رحبة من التدبّر ومجالات أوسع من التأويل⁽¹¹⁾، إذا ما سلّمنا بأنّ النصّ القرآني مورد لا ينضب من الآيات التي فُصّلت وأُحكمت؛ فهي إذن بليغة فصيحة بمقدورها "التأثير في المتلقّي بشكل مباشر، يُضاف إلى ذلك قابليتها المستمرة لإعادة التشكيل والصياغة من جديد"⁽¹²⁾، فضلاً عن أنّ التعاليمات النصّية القرآنيّة؛ إنّما توزّعت "الكلام الحسن والهاء والوقار"⁽¹³⁾؛ ما يدفع الكاتب إلى استثمار هذا النصّ حرفياً أو تحويرياً من أجل مماثلة دلالاته أو مخالفتها؛ ما يمكنه من بثّ رؤيته وفقاً للكيفيّة التي يريد، دونما حاجة إلى إجهاد المتلقّي في إدراك معنى الآية المتناصّة ومغازيها في كون النصّ القرآني متفرداً بذاته؛ فهو "النصّ المهيمن المتبوع الذي لا يموت قائله، ولا تقلّ خزائن مضامينه، ولا يُنكر إعجاز نظمه، ولا يمكن مساواته مع أي نصّ وضعي بشري، يموت مُنشئه ويخبو بريقه"⁽¹⁴⁾.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ ثمة سبباً آخر، أسهم في عناية الأصفهاني - شأنه شأن أقرانه من الأدباء والمؤرخين - بالتركيز على توظيف النصّ القرآني ترجمة فاعلة لاهتمام الخلافة العباسيّة بدعوتهم القائمة على العمل بكتاب الله وسُنّة نبيّه وفقاً لمعتقدهم القائم على أنّهم أعلم الناس وأبصرهم في شريعة الإسلام منهاجاً ومغزىً وتطبيقاً⁽¹⁵⁾، ونميل إلى هذا الرأي أيضاً في كون الدولة العباسيّة، سادت العالم الإسلامي وقتئذ بقوتيّ الدين والملك.

وبقي القول - في ذيل هذا التمهيد - أنّه ليس من همّ الباحث في هذا المقام الوقوف على ظاهرة التناص في ظلّ حاجتها إلى أناة وترث ودقّة، فضلاً عن أنّها تنوء بدلالاتها عن أيّ إجماع قد يتفق عليه بعض المختصّين، إلا من حيث الخاصيّة الشعريّة التي توالى عليها دراسات جمة على الساحة النظرية والتطبيقية؛ لهذا فحسبُ الباحث الوقوف على التناص بمستويّه المباشر - في ظلّ استناده إلى وعي المبدع غالباً - وغير المباشر الذي يراه الباحث يتوارى من بين جنبات اللاوعي للمبدع على أنّه في كلتا الحالتين ظاهرة لافتة، تجلّت في هذين المستويين اقتباساً وتضميناً وإيحاء من قبيل الوصف والتحليل القائمين على تأكيد براعة الكاتب في توظيف هذه الآليّة الفنيّة الفسيفسائيّة بطريقة مخصصة، تؤكد ثقافته الواسعة ودربته الكبيرة في الكتابة والتأليف والتأريخ، فضلاً عن انغماسه في الفكر الديني، كما تمكّنه من إيصال همّه الفردي المأزوم بالوجدان الجمعي إلى المتلقي. وعليه؛ فقد نأى الباحث عن النظرة التجزيئيّة للتناص القرآني من حيث تصنيفه إلى قصص أو شخصيات أو غير ذلك، بل جاءت نظريته شموليّة وفقاً لبُغية البحث القائمة على دلالة هذه الظاهرة وصفاً وتحليلاً دونما الخوض في معترك إشكاليّة هذه الآليّة المتمثلة في ارتباط مصطلح التناص بالمصطلحات الأخرى التي تتماهى وفاعليته. وهذا حقاً ما لم يجتمع عليه النقاد؛ لتتجلّى رؤية الباحث حول هذا كلّ من خلال إشارات، سيتفتق عنها هذا البحث.

ولعلّ المقام هنا لا يتسع لحصر الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التناص بشكل خاصّ من قبيل البحث فيه أو نقد النقد حوله، أو بشكل عام من خلال الدراسات الأدبيّة التي تناولت صنوف الأدب على مستوى الشعر والنثر، ولعلّ هذا الأمر، يؤكد - في محصلته - أهميّة هذا الموضوع، بيد أنّ استدعاء تلك الدراسات طويل في ظلّ محدوديّة صفحات البحث؛ لهذا سيقف الباحث على أبرز الدراسات التي تناولت العماد الأصفهاني، أو كتابه الفتح القدسي في الفتح القدسي، أو التناص القرآني - على الرُغم من أنّ دراسة واحدة - في حدود اطلاعي - لم تتناول التناص في هذا الكتاب تحديداً، فمن أبرزها دراسة: "عماد الدين الأصفهاني صاحب

دوبيتات⁽¹⁶⁾، و"العماد الأديب وخريدته"⁽¹⁷⁾، و"موقف العماد الأصفهاني من حروب المسلمين والفرنجة من خلال شعره"⁽¹⁸⁾، و"تأصيل النصّ" قراءة في أيديولوجيا التناص⁽¹⁹⁾، و"النثر الفني لدى عماد الدين الأصفهاني الكاتب (ت597هـ) - دراسة موضوعية وفنية"⁽²⁰⁾، و"أصول فنية في نثر العماد الأصفهاني"⁽²¹⁾، و"الاقتباس من القرآن الكريم"⁽²²⁾، و"التناص القرآني في أرجوزة ابن المعتز في الخليفة المعتضد"⁽²³⁾، و"أدب الحرب عند العماد الأصفهاني"⁽²⁴⁾، و"منبر تحرير القدس في نثر العماد الأصفهاني: قراءة في سيرة نور الدين زنكي"⁽²⁵⁾، و"رثاء العماد الأصفهاني الناصر صلاح الدين الأيوبي: دراسة توثيقية تحليلية"⁽²⁶⁾، و"الرسائل الوصفية وأنواعها لدى عماد الدين الأصفهاني"⁽²⁷⁾، و"الفضاء المكاني عند العماد الأصفهاني (ت597هـ) في كتاب "الفتح القسّي في الفتح القدسي" نموذجاً"⁽²⁸⁾، و"التضمن بين التراث والتناص"⁽²⁹⁾، و"التناص القرآني في كتاب الأدب الكبير لابن المقفع - دراسة وصفية تطبيقية"⁽³⁰⁾، و"الاقتباس والتناص والقرآنية: نظرة في إشكالية المصطلحات والمفاهيم والتطبيقات"⁽³¹⁾، و"صورة البطل المسلم في أدب العماد الأصفهاني، أمارات في اللغة والأدب والنقد"⁽³²⁾، و"العماد الأصفهاني مؤرخاً للحروب الصليبية (ت597هـ)"⁽³³⁾.

بقي أن نشير إلى طمع الباحث في استقامة هذا البحث من خلال هذا التمهيد الذي بسّط مصطلحاته الإجرائية بإيجاز، ثمّ بتطبيق، يتقصّى الشواهد الدالة على التناص من القرآن الكريم في ضوء المنهج الوصفي التحليلي، ثمّ عرض أهمّ النتائج والتوصيات.

"التناص القرآني في كتاب الفتح القدسي للعماد الأصفهاني":

تعدّ جماليات الكتابة الأدبية باعثاً قوياً على استنطاق التراث الأدبي العربي من قبيل البحث والدراسة؛ ما يمكن الباحث من الاطلاع على مضمونها الثريّ من خلال رصد المغازي والسّير والبطولات العربية والإسلامية من جهة، وعلى شكلها الكتابي المرصّع بزينة اللغة الأدبية من جهة ثانية. وتجلّى كتاب "الفتح القسّي في الفتح القدسي" للعماد الأصفهاني الذي حشد فيه موهبة الشعر والتاريخ والأدب - موهبةً خلّاقةً اجتهد كثيراً على ترجمتها ترجمة حقيقية في كتابه هذا الذي أطمع الباحث كثيراً في تتبع ما فيه من عناصر جمال كتابيّة، كان من أبرزها السجع (Assonance)، والجناس (Alliteration)، والتناص (Intertextualite)؛ ليكون الوقوف على العنصر الأخير بُغية هذا البحث إجراءً تطبيقياً من قبيل التوثيق والتحقيق على سبيل الوصف

والتحليل استناداً إلى متعالياته النصّية الدالة من حيث تداخل نصّوصه بالنصوص القرآنية التي تقوم عليها ظاهرة التناسّ من خلال الآليات التناسّية التالية:

(أ) الاقتباس:

يُعدُّ هذا المصطلح (Excerption) إشكالاً في آليات التناسّ في كونه يشكّل ظاهرة مستقلة بحدّ ذاتها؛ إذا ما التفتنا إلى مفهومه لدى مَنْ ذهب إلى أنّه "تضمين الكلام شيئاً من القرآن الكريم والحديث الشريف كلياً أو جزئياً ولا ينبّه عليه للعلم به"⁽³⁴⁾. وعليه؛ فهو التناسّ بعينه في كون المبدع، يقتبسه كما هو، إذا ما سلّمنا بأنّه نصّ مستدعي حرفياً بوعي تامّ على سبيل الاستشهاد؛ ما يخرجه - وفقاً لما ذهب إليه بعض النقاد المحدثين - من دائرة اللاشعور الإبداعي القائم على التعالقات النصّية، بيد أنّه يبقى مستنسخاً تناسّياً، كأن يستدعي المبدع حرفياً آية، أو فقرة، أو جملة، أو بيتاً أو أكثر من قبيل المقتبسات النصّية التي تتميّز بعلامات تنصيب خاصة، تدلّ على أنّه تداخل مناسّي، لأنّ ثمة إجماعاً على أنّه "تضمين الكلام المنثور من أي الذكر الحكيم أو الحديث يُسمى اقتباساً"⁽³⁵⁾. وعليه؛ فقد نأى التناسّ القرآني بالاقتباس النأي كلّ عن تلك الإيماءات التي طالما أشارت من طرف خفي على أنّه نوع من أنواع السرقات الأدبية، لأنّه استدعاء تشريف لما له من قيمة فنيّة خاصّة، تقرب نصّ المبدع من تفكير المتلقي ووجدانه كثيراً من خلال عمق معانيه وسحر صوره الفنيّة وأسلوبه الشائق الماتع من قبل هذا الكاتب، أو ذلك الشاعر.

وثمة مَنْ وسم التناسّ القرآني استناداً إلى النظريّة القرآنية التي "تروم إعطاء التناسّ القرآني خصوصيّة في المصطلح بـ (القرآنية) ورمزيّة في التوظيف متفردة، لا يرتقي إليها أي تناسّ إبداعي بشري"⁽³⁶⁾. ويتأكد لدينا مفهوم الاقتباس جلياً؛ إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ارتباط هذا المصطلح بدلالة جذره المعجمي والسياقي المتمثّلة بالشعلة من النار نقتبسها استناداً إلى قولهم: قبست منه ناراً فأقبسني؛ أي أعطاني منه قبساً، واقتبست منه علماً؛ أي استفدت منه⁽³⁷⁾؛ أي جزء من كلّ بقطع النظر سواء أكان على سبيل الأخذ أم الإفادة كآية أو آيتين أو ثلاثة أو سورة من القرآن؛ وذلك كما البيت والبيتين من القصيدة. وكان ذهب بعضهم إلى أنّه ثلاثة أنواع هي: "مقبول ومباح ومردود، فالأول ما كان في الخطب والمواعظ والعهود، ومدح الرسول ﷺ ونحو ذلك. والثاني: ما كان في الغزل والرسائل والقصص. والثالث: وهو ضربان: أحدهما ما نسبته الله إلى نفسه؛ فلا يجوز أن ينقله المتكلّم إلى نفسه، والآخر تضمين آية في معنى هزل"⁽³⁸⁾. وقد وظّف القرآن الكريم هذا الاصطلاح وفقاً للدلالة نفسها من خلال قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ مُوسَى لَأَهْلِيهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا سَآئِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آيَةٍكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ﴾ [7: النمل]. وعليه؛ فيشكل الاقتباس - من وجهة نظر

الباحث - أحد آليات التناص بوصفه ظاهرة فنية إجرائية على مستوى الدلالة والشكل والمضمون، يقوم على تقاطع نصّ سابق مع آخر لاحق وتداخلهما؛ ما يُسهم بشكل فاعل في استكناه النصّ الجديد وسبر عالمه وتوضيحه، علاوة على تفكيكه وإعادة تركيبه؛ ما يقلّص الهوة بين المتلقي وفكرة المبدع. كما يشكّل الاقتباس جماليةً خاصّة، يحتفي بها توظيفه؛ إذا ما التفتنا إلى حقيقة مفردة القبس من حيث الانتفاع؛ فتحوّلت الدلالة السياقية لمصدر قبس استعارياً إلى الدلالة المعجميّة المتمثّلة بمعنى الانتفاع به على وجه العموم⁽³⁹⁾، ولعلّ الأصفهانيّ ليدرك هذا جيداً في ظلّ انغماسه في توظيف التناصّ الذي استند إليها كثيراً في كتابه هذا، بيد أن الباحث سيكتفي بذكر ما يُدلل على هذه الظاهرة اللافتة مثلاً لا حصراً.

ولا يخفى استدعاء الأصفهاني في سياق حديثه عن صلاح الدين الأيوبي ثناءً وتمجيداً - قوله تعالى: ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾ [60: الرحمن] إضافة أخرى، تجلّت بدلالات لغوية جديدة دونما حاجة لتحوير بنية الميّناس على سبيل الاستراتيجيات الخطابية المتناغمة وتقدير هذه الشخصيّة في ظلّ ثنائه على الله وحمده في بداية هذا التقديم، ناهيك عن تنفيذ أمره تعالى بالإحسان لقاء مثل هذا الإحسان. ويستأنف الأصفهاني ثناءه على ممدوحه على هامش ثنائه على الله تعالى استحقاقاً له من قبل المخلوق، ثمّ للقائد من قبل الرعيّة، بيد أنّ ثمة ما يشي باستهجانته لتدنيّ مستوى قبول الناس لمثل هذه القرائح الباعثة على هذه المدائح لقاء صنيعه في الأعداء وما غنم منهم⁽⁴⁰⁾ موظفاً هذا المعنى من خلال قوله تعالى: ﴿أَفَسِحْرٌ هَذَا أَمْ أَنْتُمْ لَا تُبْصِرُونَ﴾ [15: الطور].

وانطلاقاً ممّا سبق؛ فتجدر الإشارة هنا إلى حضور وعي الكاتب لما يقتبس من القرآن الكريم، لأنّه يستحضر بانسياب آية كاملة على محمل التوثيق والدلالة الصريحة، ولا شكّ في أنّ مثل هذا الاستحضار الواعي، يشمل مختلف التفاعلات التناصيّة لمثل هذه الآليات، إلى جانب التداخل الحواري الذي يركّز إلى متناصات قرآنيّة بوصفها إشعاعات خطابيّة، تجسّد النصّ المؤثر في النصّ المتأثر من أجل ترجمة أفكاره التي لا يريد لها أن تصل من خلال النصّ الجديد فحسب، بل التأثير البالغ في المتلقي نتيجة فاعليّة النصّ السابق الذي يمنحه "تفسيرات جديدة، أو يظهرها بحلّة كانت خافية، أو لم يكن من الممكن رؤيتها لولا التناصّ"⁽⁴¹⁾.

ويستدعي الأصفهاني بباعثي العقيدة والدين - قصة العاصّ بن وائل عندما وصف نبينا الكريم ﷺ بالأبتر من خلال ردّ ربّ العزة عليه بقوله: ﴿إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ﴾ [3: الكوثر] على أنّ القلم ليس

بأبتر؛ وإن جُدع رأسه، لأنّه سلاح الأديب والعالم؛ فلا غرو إن يفاخر القلمُ السيفَ، لأنّ العلم سبب رئيس في بعث الأشياء كلّها بما فيها السيف رمز القوة. فمن أجل أن يصل هذا المعنى للمتلقّي بجلاء؛ فقد لجأ الأصفهاني إلى معاضدة هذه الفكرة التي تدور حول شأن القلم الذي يجسّد صلاح الدين الذي أكرمه الله وأعلاه - من خلال التفاعل النصّي المتمثل بقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ﴾ [1: الكوثر] تعالقاً تفاعلياً بمؤدى صوت آخر، تماهى بسرده: "ونقول للقلم إذا فاخره السيف إنّ شأنك هو الأبتر، ونريد إذا أوردنا وصف مولانا بأنّا أعطيناك الكوثر على أنّ هذا القلم، يلزم الأدب لذكر أعلاه الله؛ فينكس رأسه ويقبل بين يديه، كما يقبل حامله الأرض قرطاسه" (42).

ولأنّ للنصّ القرآني فضاءات دلاليّة ومرجعيات قدسيّة وأبعاداً روحانيّة؛ فحري بمثل الأصفهاني أن يستثمرها من حيث قوله تعالى: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [1: الإسراء] شاهداً تناصياً مقتبساً؛ يؤكد قدسيّة المسجد الأقصى وأهميّة التي أطنب في ذكرها على الرُّغم من استحضاره نصّاً موازياً استنساخاً واستشهاداً، تجسّد بالحواريّة وتنوّع الأسلوب وبلاغة الخطاب ممارسة نصّية، أسهمت في إثراء النصّ الإبداعي الجديد المتمثل بقوله: "فتحريره منقطع النظير في سجل البطولات العظيمة؛ فمن شأن هذا كلّهُ أن نلهج بمعاني الاعتزاز والفخر والتمجيد في هذا البطل الفدّ" (43). كما يستحضر الأصفهاني في خضمّ حديثه عن مكاتبتة للملك العادل سيف الدّين بشأن دخوله وعساكر مصر: "فلما بُشّر بكسر الفرنج، وفتح طبرية وعكا، والظفر الذي أضحك الأولياء وأزعج الأعداء وأبكى وتلا" (44) - قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ﴾ [1: المؤمنون]. وأردف قوله تعالى: ﴿وَقَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّى﴾ [14: الأعلى] تفاعلاً نصّياً مفعماً بتلاحق الأفكار، وتلاقح المعاني؛ فالآية الأولى شهادة فلاح الحشود المؤمنة التي توافدت من الكرك والشّام ومن حواضر بيت المقدس، أما الثانية؛ فاستنهاض لهمة هذا الملك وجنوده على الالتحاق بجيوش التحرير من جهة مصر.

(ب) التضمين:

يتمثل هذا المصطلح (Embedding) وفقاً لما ذهب إليه النقاد الأقدمون في التناسّ المباشر القائم على تضمين نصّه بجملة أو كلمتين أو كلمة من نصّ سابق من أجل إيصال فكرة ما بطريقة مؤثرة وماتعة وجاذبة من حيث إنّها مختصرة لحدّ ما وفقاً لما يُعرف بتناسّ الجملة أو تناسّ المفردة. وكان نحا ابن هشام التضمين صوب الكلمة والكلمتين (45) استناداً إلى زجّ المبدع بنصّ سابق إلى نصّه الجديد على نحوٍ من المباشرة والقصدية بُغية اتمام معانيه من خلال إدراج

"كلمة من القرآن الكريم أو آية منه تزييناً لنظامه وتفضيماً لشأنه"⁽⁴⁶⁾، إذا ما سلّمنا وفقاً لاستقراء ما سبق حول التضمين من حيث إنّه مُستعار "يتم معنى المستعار له"⁽⁴⁷⁾ من خلال إضافة دلالات جديدة لنصّه الإبداعي الجديد على مستوى الشكل والمضمون بمؤدى الإجراءات التغييرية التي تعتريه، لاسيّما البنية التركيبية المتمثلة بالتركيب النحوي أو الصرفي أو التقديم والتأخير على أنّ الذي لا خلاف عليه؛ أن التضمين إبداع، وكلُّ شيء جعلته في وعاء فقد ضمنته إياه⁽⁴⁸⁾ معنىً ولفظاً خلافاً لمن عرّفه على أنّه "حصول معنى فيه من غير ذكر له باسم أو وصف أو عبارة"⁽⁴⁹⁾، وأيضاً لمن ذهب في سياق حديثه عن تضمين الشعر على أنّه "قصّدك إلى البيت من الشعر أو شطره، فتأتي به في آخر شعرك أو في وسطه"⁽⁵⁰⁾. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأخير، ذكر في لاحق سرده ما يختزل التضمين تماماً، لأنّه جعله كالسرقة التي عرّفها على أنّها "أخذ بعض اللفظ أو بعض المعنى كان ذلك لمعاصر أو قديم"⁽⁵¹⁾.

وبناءً على ما سبق؛ فيمكننا القول إنّ التضمين استدعاء نصّ سابق على نحو جزء من آية أو شطر من بيت أو جملة فأكثر من فقرة لنصّ لاحق، يتم من خلاله المبدع المعنى المراد بطريقة أسرع أو أبلغ أو أيسر أو أقرب؛ فيكون التأثير حاصلاً في المتلقي؛ لهذا يُعدّ التضمين نوعاً بارزاً من أنواع التناسق ورافداً مهماً له "سواء أكان ذلك بنقل الملفوظ أو الفكرة"⁽⁵²⁾ على ألا يكون الملفوظ نقلاً كاملاً، بل جزءاً منه؛ وإلا وقع المعنى في شرك الاقتباس؛ لهذا انتهجه الأصفهاني الذي لا يؤمن بوحداية السرد المطلق الباعث على ملل المتلقي من وطأة التأليف التاريخي القائم على سرد الأحداث ووصفها، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أنّ "النصّ ابن النصّ"⁽⁵³⁾. وعليه؛ فلعلّ الأصفهاني يدرك عوائد التناسق في ظلّ اعتماده على تقنية التضمين، وفي مدى فاعلية النصّ القرآني ببعده الإيحائي وتأثيره العميق في المتلقي، إلى جانب إظهار مفاتن سرده التاريخي، كما يعلم قبل ذلك كلّ علوّ المتناسق وقدسيته ونزله الذي يستحق، لأنّه – دون أدنى شكّ - النصّ الأعلى الذي يجود نصّه دلالة ومعنى في ظلّ نأيه عن قصديّة الحلية والتزيين؛ لهذا لم يبرحها من بداية مقدمة هذا الكتاب حتى خاتمته.

إذن؛ فمن البدهي أن يرنو نصّ المخلوق صوب نصّ الخالق الباعث على تعزيز الفكرة وثناء المعنى، أما في الشكل والأسلوب؛ فدعماً وتوجيهاً يرتقي بنصّه فوق بقية النصوص؛ لهذا يستدعي الأصفهاني في تقديمه للفتح القدسي نصوصاً قرآنية مكثفة ومتعددة، برزت مضامينها الأيدولوجية دينياً وتاريخياً جليّة وخصبة لأهميّة ما يقدم، ولا أدلّ على هذا إلا استدعاءاته

القرآنيّة التناصيّة التي منها قوله تعالى: ﴿وَإِنْ تَجَهَّزْ بِالْقَوْلِ فَإِنَّهُ يَعْلَمُ السِّرَّ وَأَخْفَى﴾ [7: طه]؛ هذه الآية التي أجرى عليها تغييرات على سبيل التناصّ النحوي بعد أن حوّرها من جملة خبرية إلى إنشائية من خلال استبدال حرف التوكيد (فإنّ) بكيف، ولا النافية للجنس المنوطة بالشرط (من) على سبيل الاستفهام الإنكاري، كما في سرده: "وكيف لا يعلم السرّ وأخفى من بعينه مسارحه" (54) من قبيل التلامس والتماس، وقسّ على ذلك، قوله تعالى: ﴿وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ...﴾ [59: الأنعام]، وأيضاً قوله تعالى: ﴿فَكَانَ قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَى﴾ [7: النجم]؛ فنلاحظ هنا كيف عمد إلى تحويل الخبر (قاب) إلى اسم مجرور (كقاب) على سبيل التداخل والتقريب، وكذلك قوله تعالى: ﴿مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى﴾ [11: النجم]، وأيضاً قوله تعالى: ﴿وَهُوَ بِالْأُفُقِ الْأَعْلَى﴾ [9: النجم]، ثمّ قوله تعالى: ﴿إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاحْلُغْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى﴾ [12: طه]، وأيضاً قوله تعالى: ﴿رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي﴾ [25: طه]، ثمّ قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ﴾ [1: الشرح] على وفق الانسجام؛ ولا يخفى على المتلقي أنّ مثل هذا الاستدعاء؛ إنما جيء به من أجل تضمين جزء مخصوص من كلّ آية حتى يثبت بمؤداه حمد الله تعالى وتعظيمه كما ينبغي، ثمّ الثناء على رسوله الكريم ﷺ؛ فأبلغ وأفصح عن مغبة اعترافه بفضله دلالة ومضموناً. أمّا على مستوى الشكل؛ فأمكنته من توظيف ألوان البديع من طباق وجناس، فاستوت للأخير فواصل الكلم عبر الترصيع في سرده وفقاً لقوله: "وكيف لا يعلم الغيب من عنده مفاتحه، ونرغب إليه في أن يحمل عنا حقّ نبيّه ﷺ؛ فإننا لا نرضى بعفو استحقاقه من الوصف جهدنا فنصل إليه صلاتنا، ونؤدي إليه ودنا، ونعظم موقعه حين كان منه كقاب قوسين أو أدنى، ونشكره على أن فتح علينا الدار التي كانت إلى الله طريقه ليلة أُسري به فانبعث ﷺ سهماً؛ فكان كقاب قوسين في اقترابه ما كذب الفؤاد، ولا خاب المراد، ولا صدق المراد، وأين من أخبر عنه أنّه رآه بالأفق الأعلى ممن امتنّ عليه بأنك بالواد؛ فمن كان في روض القرآن يسرح؛ فرق بين المنزلتين ربّ اشرح، وألم نشرح" (55).

وكان استدعى الكاتب في سياق حديثه عن فتوحات الشّام من حيث الفرق بين حاضرها وقديمها على أنّ الفرق بيّن وشاسع بمؤدى هذه المفارقة الكبيرة التي أثارها باستدعاء تضادّ الخيط الأبيض (الصبح) مع الخيط الأسود (الليل) (56) بما يُغنيه عن التبسيط والتفسير في ظلّ انهماكه في تكثيف أفكاره التقديميّة للولوج في صُلب الموضوع على سبيل الاقتطاع والتحويل محاولاً التحليق في جوّ النصّ القرآني المتمثل في قوله تعالى: ﴿حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ﴾ [187: البقرة]. ويوظّف الأصفهاني مجتزأً من قوله تعالى: ﴿...وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ [4: الحج]، أو من قوله تعالى: ﴿...وَلَوْلَا دَفْعُ

اللَّهُ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَّهْدِمَتْ صَوَامِعُ وَبَيْعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا...» [251: البقرة] من أجل أن يسترعي انتباه المتلقي، ويستصغي مسامعه، ويستجلب ذهنه عبر مرجعيّات دينيّة، لا تؤثر فيه فحسب، بل تُرضي أفق توقّعه، كما تقربّ الفكرة منه بسهولة ويُسر عبر هذا السرد الذي يحمل في طياته التعدديّة الصوتيّة في معرض حديثه عن ارتباط تواريخ ما قبل الهجرة في الإسلام بأحداث جسام كالحروب والأحلاف وغيرها، لأنّ الهجرة، نسفت تلك التواريخ، وبدأت بما أُنيط بها من تاريخ جديد على حدّ قوله: "نسخ تاريخ الهجرة كل تاريخ متقدّم؛ فأمن وقوع الخلف الواقع في تواريخ الأمم، وجبّت الهجرة ما قبلها جبّ الأنوار للظلم، ودفع الله الناس بعضهم ببعض" (57). ولعلّ تسويغ مثل هذا التكتيف التناسّي، يعود فعلاً إلى أنّ النصّ "إناء يحوي بشكل أو بآخر أصداً نصوص أخرى" (58).

ويستوحي الأصفهاني أيضاً جزءاً من الآية الكريمة المتمثلة في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [4: مريم]؛ فجاءت العبارة المتناسّبة في خضم سرده عن فتح بلاد الشام في ظلّ ضعف المسلمين وقتئذٍ وتخاذلهم عبر تصوير ذاتي، يجسّد موقف المبدع ومضامين معانيه لمعاناة الإسلام الذي غدا كهلاً حتى بدت عليه علامات الشيخوخة محوراً دلاليّاً باعثاً على استنهاض بأس المتلقي وشحذ همّته من خلال سرده: "والشام الآن قد فُتح حيث الإسلام قد وهن العظم منه واشتعل الرأس شيباً، وهريق شبابه واستشن أديمه، وقد عاد غريباً كما بدأ غريباً" (59). ويضمّن الأصفهاني من خلال التناسّ المركّب الذي تمثّل في قوله تعالى: ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ﴾ (البقرة، 15)، وقوله تعالى: ﴿قُلُوا إِذْ جَاءَهُمْ بَأْسُنَا تَضَرَّعُوا وَلَكِنْ قَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [43: الأنعام] ثنائيّة تناسيّة، بعثت على تعميق المعنى أكثر، فضلاً عن رحابة النصّ واتساع مدلولاته؛ لهذا كثّف الأصفهاني توظيف التناسّي النصّي في الصفحة السابعة تحديداً؛ لأهميّة ما يسرد له في هذا الكتاب وفقاً لمعنى كلّ آية؛ لتصبّ في مؤدى فكرته الرئيسة القائمة على ضلال الخلق، وعلى عقابهم فيما بعد، وفي المقابل ثواب القلة المهديين الذين استوثقوا بهدي الله وطاعته، ثمّ ينتقل إلى ذكر صلاح الدين الأيوبي، وحضّ الناس على الدعاء له على الرّغم من ثقته بالله أنّه سيجازيه إحساناً؛ فاستوحي مضمون آيات متعدّدة من سور متباينة على سبيل المروحة بين التناسّ التركيبي لتلك الآيات والتناسّ الإفرادي بين ألفاظها؛ فيتحصل بمؤدى هذه الظاهرة الأسلوبية ترابط المعاني وتلاقحها في قوله تعالى توالياً: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارَةُ عَلَيْهِمْ مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ

شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴿6﴾ [التحریم]، وقوله تعالى: ﴿فَإِنْ لَّمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارُ ذُكِّرَتْ لِلْكَافِرِينَ﴾ [البقرة: 24]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾ [30: الكهف]، وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا﴾ [69: العنكبوت]، وقوله تعالى: ﴿فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنُفٍّ...﴾ [195: آل عمران]، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾ [179: الأعراف]، وقوله تعالى: ﴿تَلْفَحُ وُجُوهُهُمُ النَّارُ وَهُمْ فِيهَا كَالِحُونَ﴾ [104: المؤمنون].

وفي الحق؛ فإن ما سلف من تضمين، إنما جيء به من قبيل التوضيح والتفسير وتقريب المعاني للمتلقي من خلال أبعاد آيات القرآن الكريم التي تجلّت في قوله: "والكفار قد خشنت عرائكهم... واستبصروا في الضلال واستبضعوا للقتال... وزين لهم الشيطان ما كانوا يعملون وأمدّهم في طغيانهم يعمهون... فلم يلبسوا وجهاً إلا مزور الشفاء على القطوب بلا بشر ولا مرج شقرا كأنما لفحت النار وجوهمهم وهم فيها كالحنون... جهنميون: كلامهم شرر وأنفاسهم شواظ، لهم قلوب لا يفقهون بها، ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم أذان لا يسمعون بها، أولئك كالأنعام، بل هم أضلّ؛ أولئك هم الغافلون... فهم المكّي عنهم بوقود جهنّم حين قال: وقودها الناس والحجارة... والشمس دينار، والقطر دراهم، والأفلاك خدم، والنجوم أولاد صلاح الدنيا والدين، ومهما دعونا له؛ فإنّ الله قد سبق إليه...؛ فهو سبحانه أكرم بالنوال منا بالسؤال... فقد قال: إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً... وإن قلنا: هداه الله سبيله، قال: والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا" (60). فإذا ما قارن المتلقي من زاوية أولى، يركّز من خلالها على تقاطع سرد الكاتب بتضمينه للآيات القرآنية الكريمة السابقة؛ فإنّه ليدرك تماماً نماء معارف الأصفهاني نتيجة اتساع قراءاته؛ وبالتالي تضاعيف مدرّكاته القائمة على دقّة التبصّر، ومملكة النظر فيما محصلته مثل هذا التعالق النصّي الذي يتماهى لديه بنهج صوفيّ بحث، يختزل بسببه العبارة على حساب المعنى استناداً لاعتماده على التناصّ الذي ينسجم ومبدأ: اتساع الرؤية يقلّص العبارة. وإذا ما تريت ملياً من زاوية ثانية، يركّز من خلالها على استطراد الكاتب، ليجد أنّ النصّ عيّنة لا نهائية وفقاً لفلسفة رولان بارت، وأضيف هنا بأنّها فسحة نصّية لا حدودية على وفق التيارات المائية المنعكسة إلى الداخل، لأنّ التناصّ استشرى نصّي دونما توقف.

ولأنّ الشيء بالشيء يُذكر؛ فينبغي أيضاً التريث قليلاً عند أسلوب الكاتب القائم - في ظلّ ما أسلفنا - على تقنية التضمين المجتزأ من عدّة سور أو آيات مختلفة، لأنّ هذا ينضوي تحت ما

يُعرف بالاقتصاص؛ أحد صور التناص التي يقوم عليها القصص القرآني نفسه عندما نجد آية ما، تقتصّ مفرداتها من آيتين مختلفتين أو أكثر، أو نجد قصّة ما، تقتصّ أحداثها من سرد سورتين مختلفتين أو أكثر؛ ليقرب لنا قصّة ما، "جرت في زمان غابر وردت أحداثها متناثرة تجمعها علاقات ترابطية تجسديّة تشكيليّة تجسيميّة"⁽⁶¹⁾، وكذا الحال لدى الأصفهاني، ينتهج هذا الأسلوب في تقريب معانيه من خلال اقتصاص تراكيبه اللغويّة من آيات قرآنيّة مختلفة، ولكن يقتضي التنويه بأنّ اعتماده على التناص القرآني؛ لأفضليته على اللاحق في كون القديم إشعاعاً خطابياً تنويرياً، أمّا الاقتصاص بوصفه تقنيّة قرآنيّة نظميّة، تتجسّد بالتناص القصصي؛ فلا يُبنى على ما يُعرف بنصّ قديم وآخر حديث؛ فكلاهما نظم متحصل في ذاتهما معاً في التوّ واللحظة. وعليه؛ فلا تدلّ هذه الإشارة في نهاية الأمر إلى مدى تأثر الأصفهاني بالنصّ القرآني فحسب، بل بفلسفة نظمه وقويم أساليبه، إذا ما سلّمنا بأنّ الاقتصاص وجه من وجوه التناص القرآني القائم على فكرة القصص، بينما التناص، يختصّ بدلالة المعنى وتأدية الفكرة، علاوة على فكرة القصص.

ويستدعي الأصفهاني في ظلّ محاكاة الفرنجة في (عكا) أفعال اليهود في (مكة) إبان الدعوة الإسلاميّة - قوله تعالى: ﴿...كَلَّمَا أَوْقَدُوا نَارًا لِلْحَرْبِ أَطْفَأَهَا اللَّهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا، وَاللَّهُ لَا يَجِبُ الْمُفْسِدِينَ﴾ [64: المائدة]؛ ليضمّن من خلاله فكرة رئيسية، تؤطر صورة اليهود وقتند بمؤدى أسلوب الشرط غير الجازم عبر تلك المتعلّية النصيّة؛ ليولّد أيضاً أفكاراً فرعيّة أخرى، تطفح بطاقات لغويّة جديدة وتيارات تناصيّة دخيلة على مستوى الشكل والمضمون استناداً لقوله: "وكَلَّمَا حَقَّقُوا كَيْدًا أَبْطَلْنَاهُ، وَكَلَّمَا قَدَمُوا مِنْجَنِيحًا أَخْرَنَاهُ وَعَطَلْنَاهُ، وَكَلَّمَا رَكَبُوا بَرْجًا أَحْرَقْنَاهُ، وَكَلَّمَا كَثَفُوا حِجَابًا خَرَقْنَاهُ، وَكَلَّمَا أَوْقَدُوا نَارًا لِلْحَرْبِ أَطْفَأَهَا اللَّهُ حَتَّى لَمْ يَبْقَ لِمَكْرِهِمْ مَكْرٌ وَلَا لِكَيْدِهِمْ مَجَالٌ، وَلَمْ يَتَسَقَّ فِي هَذِهِ الْمُدَّةِ لَهُمْ حَالٌ"⁽⁶²⁾. وعليه؛ فإن مثل هذا التغيير ليقودنا إلى الاعتراف بأنّ ابن رشيق القيرواني كان اقترب كثيراً من عروبيّة مفهوم التناص - خلافاً لمن يدعي بأنّه مصطلح غربي خالص - إذا ما تربّنا بتبصّر عند معرض حديثه عن اختراع الشعراء للمعاني وتوليدها المتمثل باستخراج "معنى من معنى شاعر تقدّمه، أو يزيد فيه زيادة؛ فلذلك يُسمى التوليد"⁽⁶³⁾. إذن فمن المنطق الإجابة عن السؤال التالي: أليست هذه الدلالة نفسها أو لنقل الظاهرة نفسها التي لفتت (ميخائيل باختين) في روايات دستوفسكي ووسمها بالحواريّة (Dialogisme) أو البوليفونيّة (Polyphony)؛ أي تعدّد الأصوات في النصّ؟

ويستسقي الأصفهاني من قوله تعالى: ﴿وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ...﴾ [61: الأنفال]؛ ما يؤكد أنّ الهدنة مع الفرنجة في نهاية الأمر أسلم خلافاً لما سبق من تعاليات نصيّة، أجمعت على مقاتلتهم! بيد أنّه لا جرم في ذلك؛ إذا ما سوّغ للمتلقّي حقيقة الفرنجة الذين: "إذا يئسوا من الهدنة بذلوا وسعهم في استفراغ المكنة واستنفاد المنة وصبروا على المنية في طريق الأمانة، وأبوا في الإقبال على دينهم قبول الدنية؛ والصواب أن نقبل من الله التي أنزلها وهي قوله: "وإن جنحوا للسلم فاجنح لها" وحينئذ تعود للبلاد سكّانها وعمّارها وتكثر في مدّة الهدنة غلاتها وأثمارها"⁽⁶⁴⁾. وتجدر الإشارة - نتيجة ما سبق - إلى حضور اللاوعي الجمعي لدى الكاتب على صعيد المضمون؛ فعمد في هذا المقام إلى توافق المضمون (المماثلة) تماماً في تعالق مغزى الجملة الشرطيّة الأولى المسندة إلى واو الجماعة في الآية الكريمة، بيد أن جواب الشرط مقترن بوحديّة القيادة الفردية المناطة بالقائد الذي يأتّم به. كما تجدر الإشارة - إذا ما تبصرنا في هذا التضمين على صعيد الشكل - إلى أنّ التغيير التركيبي (المخالفة) ليس شرطاً في كون التضمين أحد آليات التناسق. وعليه؛ فإنّ توظيف التناسق في مثل هذه الحال؛ إنّما يكون من أجل اختيار النصّ الدالّ على فكرة معيّنة، يؤكدها على سبيل النصّ الدستوري الداعم لرأي المبدع!

ج) الإحالة:

تُعدّ الإحالة إحدى آليات التناسق غير المباشر؛ فهي تناسق حرفي أو رمزي أو ثقافي أو تاريخي أو سمعي...، ويطلق عليها تناسق الخفاء أو اللاشعور، وليس من همّنا أيضاً الخوض في كُنه هذه الأنواع في كونها - دون أدنى شكّ - تنمّاهي وأنواع التناسق بشكل عام؛ فيتشعب الأمر ويطول؛ لهذا اقتصر الباحث الطرح على هذه الآلية التي تمثّل درجاً من دروب البلاغة التي تتجلى في احتواء النصّ الجديد على إشارات موحية، تحوّل السرد بطريقة مباشرة إلى الالتفات صوب نصّ سابق بباعث ما يوصف بتناسق المعنى أو ما يُعرف بالأسلبة أو التهجين من خلال كلمة ما، أو تركيب لغوي مُحَوَّر؛ أي أجرى عليه الكاتب تغييراً على نحو من الخرق أو التحريف أو التحوير أو التشويش في بنيته اللغوية من أجل قصديّات متعدّدة منها: بثّ انفعالاته من خلال البُعد الماورائي التأملي الذي يُعنى به الخاصّة دونما اختزال للبُعد الوجودي الحقيقي الذي يخاطب به العامّة، ولكن مراوحة بين هذا وذاك وفق معيارية الإيحائية ببُعديها المتناهي واللامتناهي.

وبناءً على ما سبق؛ فإنّ مفهوم الإحالة مخالف تماماً لمفهومي التضمين والاقتراب القائم على الاستدعاء الحرفي للتركيب اللغويّ سواء أكان استدعاءً كاملاً أم مجتزأً، وعلى تضيق عبارتهما واختصارهما نتيجة اعتماد المبدع على مضمون النصّ الموازي (السابق) الذي يؤدي

المعنى المراد في النصّ اللاحق دونما حاجة إلى توضيح أو تبسيط، وهذا حقاً ما يتنافى وسرّ البلاغة وطبيعة الإيجاز. وبناءً على هذا؛ فلا يكون ما أسلفنا به إلا من خلال آليّة الإحالة إحدى آليّات التناصّ القرآني التي تستند في حقيقتها إلى أبعاد الرؤية وظلال العبارة على أنّ الأولى معادل مناسب للنصّ القرآني، أما الأخيرة؛ فسرّد تأليفي تاريخي، ارتقت لغته الأدبيّة لحدّ ما عن لغة التخاطب العادي بين العامة.

وليس للناظر في كتاب الفتح القدسي، إلا أن يلفيه مكتظاً باليّة الإيحاء؛ ما يشي بإدراك الأصفهاني لما لهذه الآليّة من فاعليّة مؤثرة؛ تمكّنه من تحقيق بُغيته. وثمة شواهد لا حصر لها، لكن نكتفي بالتدليل على بعضها من مثل قوله في وصف جيش الملك المظفر عمر بن شاهنشاه عندما جاء فاتحاً لحصن (تبين): "وسالت الأودية بالسّابحات العتاق، وطالت على السير أعناق الأعناق، ومالت إلى الرقاب الغلاظ من أهل الكفر رقاب الرقاق"⁽⁶⁵⁾؛ فلا يخفى التناصّ في قوله تعالى: ﴿وَالسَّابِحَاتِ سَبْحًا﴾ [3: النازعات] صورة جزئيّة جديدة مع صورة أخرى قديمة، يكتمل بهما مضمون النصّ، كما تكتمل به الصورة الطويلة (الممتدة) المكوّنة من مجموعة صور جزئيّة: إحداها صورة الخيل ضمن صورة كليّة، تعرض مشهديّة هذا الزحف؛ فعاضدت الميئناصيّة المبدع على إكساب نصّه الجديد طابعاً درامياً، يعرض فكرته للمتلقّي من خلال عدّة زوايا، تمكّن الأخير من استقطابها بأكثر من حاسة إدراكيّة لديه؛ لهذا يكتفّ الأصفهاني استدعاءاته القرآنيّة من مثل قوله تعالى: ﴿وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ﴾ [147: الصافات] توظيفاً إشارياً بمؤدى تركيب لغوي شكلي من قبيل تعدّد الأصوات وفق قالب لغوي مهجن، يقوم على وصف جيش الفرنجة في واقعة الفتح القدسي كما في قوله: "وخرجوا عن العدّ والإحصاء وكانوا عدد الحصى وصاروا في زهاء خمسين ألفاً أو يزيدون ويكيدون ما يكيدون"⁽⁶⁶⁾. كما تقاطع سرد الأصفهاني إيحاءياً عند ذكره لفتح عكا من قبل الأمير عزّالدين الحُسيني، وما أصاب أهلها من بعد الفتح حيث "يتركون دورهم بما فيها ويسلمون وعندهم أنهم إذا نجوا بأنفسهم أنهم يغنمون فترك معظمهم المدينة، وعندهم أنّه ما كسب السكينة إلا من ركب السفينة؛ وذلك أنّ الجند لما دخلوها استولوا على الدور ونزلوها"⁽⁶⁷⁾، وما هذا إلا إيحاء خاصّ ضمن تناصّ خارجي، ينتقل بالمتلقّي ذهنيّاً صوب مفردة السفينة على سبيل الحوار المنبثّ من بين يدي نصّ جديد ونصوص أخرى متعدّدة المصادر والمستويات على الرُغم من صعوبة استشفاف مثل هذا التناصّ، لاسيّما النصّ المبني

بحرفيّة، كما في قوله تعالى: ﴿فَأَنْجَيْنَاهُ وَأَصْحَابَ السَّفِينَةِ وَجَعَلْنَاهَا آيَةً لِلْعَالَمِينَ﴾ [15: العنكبوت]، والدلالة نفسها في قوله تعالى: ﴿فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا زَكَيَّا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا...﴾ [71: الكهف].

ويلجّ الأصفهاني على وصف حال الفرنجة من خلال تناصّه مع قول الله تعالى: ﴿...ضَاقَتْ عَلَيْهِمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَضَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنْفُسُهُمْ...﴾ [118: التوبة] من قبيل تنبيه المتلقي إيحائياً إلى جملة منتقاة تناصياً مؤطرة بدور البؤرة المحوريّة لما يؤكد فكرة الشدّة العصيّة التي أصابت الفرنجة إبان فتح بيروت، وما واجهوا من ويلات ودمار بسبب صنيع جيش الإسلام بهم حتى غدا: "حزب الكفر يضعف وحزب الإسلام يقوى، ثمّ انحصروا في البلد وانحشروا على اللدد وضافهم الرعب وضاق بهم الرحب وذلوا وخاروا وضلوا وشاروا ولما خام المقاتلة وخذلوا ظلّ أهل بيروت أن المسلمين دخلوا فأجفلوا إلى البحر"⁽⁶⁸⁾. كما تجلّت آيّة الإيحاء على سبيل التناصيّة الجمعيّة في وصف فرار (القومص) من مدينة صور إلى نابلس بعد أن فتح (المركيس) مدينة جبيل، وعلم الأول بمجيء الأخير إلى مدينة صور فاتحاً على حدّ وصف الأصفهاني: "راح يبغي نجوة من هلاك فهلك وفرّ من البلاء إلى بلاده؛ فوقع في البلاء"⁽⁶⁹⁾؛ ويقودنا مثل هذا المشهد التصويري إيحائياً عبر المستوى الدلالي إلى قوله تعالى: ﴿قُلْ لَنْ يَنْفَعَكُمْ الْفِرَارُ إِنْ فَرَرْتُمْ مِنَ الْمَوْتِ أَوِ الْقَتْلِ...﴾ [16: الأحزاب]، وعلى سبيل المفارقة للمستوى نفسه إلى قوله تعالى: ﴿قَالَ سَأُوِي إِلَى جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ...﴾ [43: هود]. أما المستوى الشكلي؛ فيقودنا هذا التناصّ إلى قوله تعالى: ﴿فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ فَأَنْجَاهُ اللَّهُ مِنَ النَّارِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [24: العنكبوت]؛ فإن تدلّ مثل هذه الخطاطبات النصيّة المتمثلة بتنازع الشكل والمضمون بفاعليّة التعالقات النصيّة وتداخلها - على شيء؛ فإنما تدلّ على وضعيّة إنتاجيّة إيجابيّة، عصفت بذهن المتلقي من خلال بعث ترسبات ذاكرته وتفاعل مصادر تخزين المعارف والمعلومات لديه؛ ما يُشركه فعلياً في حواريّة النصّ الجديد من خلال فتح آفاق رحبة أمامه على مستوى التأويل والتلقي من ناحية، وعلى تعدّد فضاءات دلالات النصّ القرآني وتعدّد أبعاده وتنوّع مراميّه وخصب موضوعاته من ناحية ثانية.

ويميل الأصفهاني إلى الإيحاء الباعث على إعلاء شأن إبداعه في ظلّ حرصه الشديد على وحدة نصوصه؛ ما يشي بإدراكه لحقيقة: أنّ وحدة النصّ لا تنحصر في أصله أو مرجعيّاته؛ إنّما في القصد الذي يتجه إليه⁽⁷⁰⁾؛ لهذا نجدّه يستحضر قوله تعالى: ﴿وَذَرِ الَّذِينَ اتَّخَذُوا دِينَهُمْ لَعِبًا وَلَهْوَاً وَغَرَّتُهُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَذَكِّرْ بِهِ أَنْ تُبْسَلَ نَفْسٌ بِمَا كَسَبَتْ لَيْسَ لَهَا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلِيٌّ وَلَا شَفِيعٌ وَإِنْ تَغْدِلْ كُلُّ غَدْلٍ لَا يُؤْخَذُ مِنْهَا أُولَئِكَ الَّذِينَ أُبْسِلُوا بِمَا كَسَبُوا لَهُمْ شَرَابٌ مِنْ حَمِيمٍ وَعَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْفُرُونَ﴾ [24: العنكبوت]

من أجل إيصال وصفه لحال الفرنجة في عسقلان بعد أن نزل (المركيس) على عسقلان، وكان "وقد آتاه الله الخذلان؛ فتجلّد من بها على الحصار، وتحوّفت أسودها الخادرة من الأسحار، وتربصوا وتصبروا وتترسوا وتستروا وحاصوا وصاحوا وأعولوا مما عليه عولوا وشبوا وشابوا وخبوا وخابوا، لكنهم استقبلوا الموت وتعقدوا على الفتح وما تحلّوا"⁽⁷¹⁾. وكان وفق في استدعاء قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَخَافُ مِنْ رَبِّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَمْطَرِيرًا﴾ [10: الإنسان] من أجل عرض صورة أخرى دالة في ذهن المتلقي على تخاذل الفرنجة وقت خيم المسلمون شمالي بيت المقدس استعداداً للهجوم عليهم؛ فما يكاد الفرنجة "يخرجون من السور الرؤس إلا ويلقون البؤس واليوم العبوس ويلقون على الردى النفوس"⁽⁷²⁾، ثم يأتي الأصفهاني بإيحاء قوله تعالى: ﴿لِيُحَقِّقَ الْحَقَّ وَيُبْطِلَ الْبَاطِلَ وَلَوْ كَرِهَ الْمُجْرِمُونَ﴾ [8: الأنفال] وصفاً وتبياناً لحال بيت المقدس بعد أن تسلّمه السلطان، وأمر بكلّ ما من شأنه أن يعيده كما ينبغي له أن يكون؛ لهذا "علّقت القناديل وتلى التنزيل؛ وحقّ الحقّ وبطلت الأباطيل، وتولّى الفرقان وعزل الإنجيل، وصُفّت السجادات وصفّت العبادات وأقيمت الصلوات وأديمت الدعوات"⁽⁷³⁾.

ويجترح الأصفهاني لصورة قتال المسلمين في معرض حديثه عن حصارهم لحصن (هونين) فريضة الصلاة، إذا ما أمعنا النظر في دلالة توظيفه لآلية الإيحاء عبر أسلوب التناسّ التي أمكنته من التعبير بالحدث القائم على تكثيف الجملة الفعلية في السرد القائم - من زاوية أخرى - على التعبير بالوصف المشهدي المجزأ بمؤدى وصفه: "وتناوبوا في الزحف وتعاقبوا على الحتف، وكلّما ترجلت طائفة قاتلت، ثم رجعت، وجاءت الطائفة الأخرى فصدقت وصدعت، وقارعت وقرعت، وصارعت وصرعت؛ فلم ير أشدّ من ذلك اليوم في وقم القوم"⁽⁷⁴⁾، ويكأنّه تصوير واقعي لعرض درامي حقيقي بمقدور المتلقي أن يدركه بكل يسر من خلال قوله تعالى: ﴿... فَلْتَقُمْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا أَسْلِحَتَهُمْ فَإِذَا سَجَدُوا فَلْيَكُونُوا مِنْ وَرَائِكُمْ وَلْتَأْتِ طَائِفَةٌ أُخْرَى لَمْ يُصَلُّوا فَلْيُصَلُّوا مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا حِذْرَهُمْ وَأَسْلِحَتَهُمْ...﴾ [102: النساء]، وكذلك إلى عظمة قوة الإفرنج أثناء استيلائهم عليها من خلال تصوير سفنهم الكبيرة على أنّها قلاع ضخمة، بل سيول تسير في البحر: "وأحاطت بمركز الاسلام دائرة الكفر، وأطافت منها الأسواء بالأسوار والظلماء بالأنوار ومنعت الداخل والخارج، وسدّت على ناقل الميرة وحامل السلاح الموالج والمناهج"⁽⁷⁵⁾. إذن تمخّضت هذه القوة عن إحاطة مركز الإسلام بدائرة الكفر كما أحاطت دائرة السوء بالظالمين بالله ظنّ السوء استناداً إلى قوله تعالى: ﴿... عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السُّوءِ وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ سَاءَتْ مَصِيرًا﴾ [6: الفتح]؛ إذ يثري

مثل هذا التناص سرد الكاتب وظيفة خطابية وعظيمة مميزة نتيجة انعكاس مضمون النص السابق بسلاسة على مضمون النص اللاحق من خلال تلقيح الأخير لفظياً أو معنوياً أو بكليهما معاً، ويعتمد هذا على قدرة المبدع في طريقة التوظيف واختيار المناسب؛ ليس لما من شأنه أن يخلق لديه نصاً إبداعياً جديداً فحسب، بل تعبيراً درامياً، يبعث على انغماس فكرة النص في ذهن المتلقي من قبل أن تدركه مسامعُه!

ولأنّ الشيء بالشيء يُذكر؛ فأشير في نهاية هذه الدراسة إلى أنّ ثمة رأياً، استوقفني لأحد الباحثين في غير ما موضع حول عنصر الوصف وعلاقته بالسرد عندما ذهب إلى تمثّل عنصر الوصف في "تصوير الأشياء وفقاً لآلية استقطاب حواس المبدع؛ فمن الصعوبة بمكان فصل الوصف عن السرد مع إمكانية استغناء الأخير عن الأول، لأنّ السرد مرتبط بقصّ الحدث وتناميّه أو ثباته أو انتهائه وفقاً للمعيارية الزمكانية، بينما يرتبط الوصف (Poetic description) بتحريك الأشياء مكانياً دونما مواكبة الزمن؛ أي يعطّله وبالتالي يبطئ السرد"⁽⁷⁶⁾. وعليه؛ أرى الأصفهاني ركّز على هذه التقنية الأسلوبية التي تحدّ كثيراً من توسّع الوصف ودقّته، وكذلك من تمطط السرد وإطنابه في ظلّ هذا التعطيل وذلك التباطؤ، لأنّ التناص برأبي عصف ذهني آني، يتمم الفكرة، ويؤدي المعنى بأيسر الطرق وأقصرها إلى المتلقي من جهة أولى، ويبعث على تنبيه المبدع إلى فيض الوصف واسترساله في إطناب السرد الذي لا يكاد يقف لديه من جهة ثانية؛ فيغدو التركيز لما يؤدي فقط إلى تشكيل عنوان رئيس لأفكاره، ومهاد وارف لمعانيه، وإطار مناسب لتصويراته، وجوّ رحب فسيح لانفعالاته.

النتائج:

خلصت الدراسة إلى عدّة نتائج من أبرزها:

- 1- أصالة مفهوم التناص في التراث العربي النقدي القديم على الرغم من أنّه مصطلح غربي فرنسي.
- 2- ارتباط التناص الديني ارتباطاً وثيقاً فيما بين أدب الدول المتتابعة والدعوة العباسية التي أخذت على عاتقها الالتزام بالقرآن الكريم والسنة النبوية.
- 3- يُعدّ التناص القرآني أحد مظاهر الأسلوبية اللافتة التي تمثلت في تقنيات الاقتباس والتضمين والإيحاء دلالة واستشهاداً لا حُلّة وتزييناً.
- 4- براعة الأصفهاني في تقديم أحداث العصر عبر آليات التناص المناسبة دونما إخلال في وحدة الخطاب السردية من خلال استثمار الطاقات الدلالية والإيحائية والجمالية للتناص القرآني في تأصيل أفكاره وتعميق معانيه وشحنها بطاقات لغوية وتصويرية وجمالية.

- 5- سعة ثقافة الكاتب وعمق فهمه لنصوص القرآن الكريم، فضلاً عن قدرته الفائقة على تلوين النوع الواحد للتناسّ بألوان فريدة، أكسبت نصوصه ثراءً إيحائياً وصدقاً فنياً وملحاً قدسياً وبعداً روحياً.
- 6- تماهي الكتابة لدى الأصفهاني بالنهج الصوفي القائم على اختزال العبارة على حساب المعنى من خلال اعتماده على التناسّ وفقاً لرؤية النفري.
- 7- جاء النصّ لدى الأصفهاني عينة لا نهائية وفقاً لفلسفة رولان بارت، وأنّ التأليف التاريخي لديه فسحة نصّية لا حدودية على وفق التيارات المائتة المنعكسة إلى الداخل.
- 8- تركيز الأصفهاني على أسلوب التناسّ من أجل الحدّ كثيراً من توسّع الوصف ودقّته، وكذلك من تمطط السرد وإطنابه في ظلّ هذا التعطيل وذلك التباطؤ. لأنّ التناسّ عصّف ذهنيّ آني، يتمم الفكرة، ويؤدي المعنى بأيسر الطرق وأقصرها.
- وبناءً على النتائج السابقة؛ فتوصي الدراسة بالوقوف على مؤلفات الأصفهاني من حيث اهتمامه بالتناسّ بشكل عام والتناسّ الديني بشكل خاص. الوقوف على ظاهرة التناسّ لدى القاضي الفاضل والأصفهاني فهما أقران على مستوى العمر والعصر والمهنة والموهبة – دراسة أسلوبية.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- أخوزمية، رائدة. (2011). التناسّ القرآني في أرجوزة ابن المعتز في الخليفة المعتضد، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، م8، ع1، صص 113-132.
- الأصفهاني، أبو عبدالله محمد بن محمد عماد الدين. (1905). الفتح القُسي في الفتح القدسي، المطبعة الخيرية، القاهرة، ط1.
- بارت، رولان. (1999). هسوسة اللغة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1.
- البطوش، حسين عبدالكريم. (2024). النزعة الدرامية في شعر أبي نواس، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، عمان، ج27، ع2، صص 171-187.
- بلا، شارل. (1975). عماد الدين الأصفهاني صاحب دوبيئات، حوليات الجامعة التونسية، تونس، صص 5-31.
- تودوروف، تزيفتان. (1986). نقد النقد – رواية تعلّم، ترجمة سامي سويدان، مراجعة ليالي سويدان، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط1.
- ثابت، فدوى إبراهيم. (2016). رثاء العماد الأصفهاني الناصر صلاح الدين الأيوبي: دراسة توثيقية تحليلية، المجلة الليبية العالمية، ع10، جامعة بنغازي، ليبيا، صص 1-21.
- الثعالبي، أبو منصور عبدالملك. (2008). الاقتباس من القرآن الكريم، تحقيق ابتسام مرهون الصفار، جدارا الكتاب العالمي، عمان - الأردن، ط1.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن محبوب. (2008). البيان والتبيين، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1.
- الجرجاني، أبو الحسن علي بن عبدالعزيز. (1331هـ). الوساطة بين المتنبي وخصومه، شرحه وصحّحه أحمد عارف الزين، مطبعة العرفان، صيدا، ط1.
- جمعة، حسين. (2003). المسبار في النصّ الأدبي "دراسة في نقد النقد للأدب القديم والتناسّ"، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- حامد، أحمد حسن. (2001). التضمن في العربية، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1.
- الحجايا، أحمد سلامة. (2023). العماد الأصفهاني مؤرخاً للحروب الصليبية (ت597هـ)، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

- حسين، عبدالرحمن عمر. (2005). النثر الفني لدى عماد الدين الأصفهاني الكاتب (ت597هـ) - دراسة موضوعية وفنية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق.
- حلي، أحمد طعمة. (2007). التناسّ بين النظرية والتطبيق، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا.
- الحلي، شهاب الدين محمود. (1980). حسن التوسّل في صناعة التوسّل، تحقيق أكرم عثمان يوسف، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.
- خبّاز، رود محمد. (2012). جماليات الاقتباس والتضمين في ضوء نظرية الاقتباس: ابن الوردي نموذجاً، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، م31، ع127، صص85-108.
- الخطيب وكشيش، محمد عبدالحسين وعلاوي كاظم. (2021). الاقتباس والتناسّ والقرآنية "نظرة في إشكالية المصطلحات والمفاهيم والتطبيقات"، مجلة التأويل وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، ع1، م2، صص41-58.
- الدروبي، سمير محمود. (2014). منبر تحرير القدس في نثر العماد الأصفهاني: قراءة في سيرة نور الدين زنكي، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، ج10، ع1، جامعة مؤتة، الأردن، صص121-144.
- الرازي، فخرالدين محمد بن عمر. (1985). نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق إبراهيم السامرائي ومحمد بركات حمدي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1.
- الروماني، أبو الحسن علي. (1976). النكت في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله، دار المعارف، مصر، ط3.
- الزبيدي، محمد مرتضى. (2001). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق ضاحي عبدالباقي، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1.
- سليبي وكياني، علي ورضا. (2012). التناسّ القرآني في شعر محمود درويش وأمل دنقل، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، ع9، جامعة سمنان، إيران.
- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. (1984). تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1.
- عباسي، محمد زبير. (2014). التناسّ: مفهومه وخطر تطبيقه على القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام آباد، باكستان.
- عطوان، حسين. (1984). الدعوة العباسية، مبادئ وأساليب، دار الجيل، بيروت، ط1.
- عيال سلمان، عاهد طه. (2011). أدب الحرب عند العماد الأصفهاني، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الأردن.
- عيال سلمان، عاهد طه. (2021). صورة البطل المسلم في أدب العماد الأصفهاني، أمارات في اللغة والأدب والنقد، م5، ع1، جامعة حسنية بن بوعلي بالشلف - كلية الآداب والفنون، الجزائر، صص13-42.
- الغذامي، عبدالله محمد. (1993). ثقافة الأسئلة - مقالات في النقد والنظرية، دار سعاد الصباح، الكويت، ط2.
- غريبي، خليل قاسم. (2016). الرسائل الوصفية وأنواعها لدى عماد الدين الأصفهاني، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، م38، ع4، سوريا، صص207-222.
- الغزالي، نجلاء عبدالحسين. (2019). الفضاء المكاني عند العماد الأصفهاني (ت597هـ) في كتاب "الفتح القُسي في الفتح القدسي" أنموذجاً، مجلة آداب الفراهيدي، م11، ع36، جامعة تكريت - كلية الآداب، صص99-114.
- القرطاجني، حازم. (1986). منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الخواجة، بيروت، ط3.
- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق. (1981). العُمدة في محاسن الشعر وأدابه، تحقيق محمد علي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط5، ج1، ص22.
- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق. (1988). العُمدة في محاسن الشعر أدابه، دار المعرفة، مصر، (د.ط.)، ج2، صص704، 1045.
- كاصد، سليمان. (2003). عالم النص - دراسة بنيوية في الأساليب السردية - فؤاد التكرلي نموذجاً، دار الكندي، عمان، ط1.
- الكيلاي، حلي إبراهيم. (1991). موقف العماد الأصفهاني من حروب المسلمين والفرنجة من خلال شعره، مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج6، ع2، جامعة مؤتة، الأردن، صص241-280.

- الليدي، نزار وصفي. (2005). أصول فنية في نثر العماد الأصفهاني، إربد للبحوث والدراسات، إربد، الأردن، صص 155-171.
- لوشن، نور الهدى. (2003). التناص بين التراث والمعاصرة، مجلة جامعة أم القرى، ج 2، م 15، ع 26، صص 1019-1034.
- محمد، رقية إبراهيم. (2020). التناص القرآني في كتاب الأدب الكبير لابن المقفع - دراسة وصفية تطبيقية، سياقات اللغة والدراسات البيئية، م 5، ع 3، صص 57-77.
- معن، مشتاق عباس. (2003). تأصيل النص "قراءة في أيديولوجيا التناص"، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، ط 1.
- منصور، فاطمة توفيق. (2019). التضمين بين التراث والتناص، مجلة البحث العلمي في الآداب، م 7، ع 20، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، القاهرة، صص 106-120.
- ابن منظور، لسان الدين. (1999). لسان العرب، دار إحياء التراث، بيروت، ط 3.
- ابن هشام، جمال الدين. (1979). مُغني اللبيب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت.
- أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (1977)، العماد الأديب وخريدته، رسالة دكتوراه جامعة الأزهر، القاهرة.

الهوامش:

- (1) الأصفهاني، أبو عبدالله محمد بن محمد عماد الدين. (1905). الفتح القسّي في الفتح القدسي، المطبعة الخيرية، القاهرة، ط 1، ص 10.
- (2) الأصفهاني، الفتح القسّي في الفتح القدسي، ص 3.
- (3) المرجع السابق، ص 10.
- (4) كاصد، سليمان. (2003). عالم النص - دراسة بنيوية في الأساليب السردية - فؤاد التكرلي نموذجاً، دار الكندي، عمان، ط 1، ص 245.
- (5) القرطاجي، حازم. (1986). منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الخواجة، بيروت، ط 3، ج 2، ص 189.
- (6) تودوروف، تزيفتان. (1986). نقد النقد - رواية تعلّم، ترجمة سامي سويدان، مراجعة ليالي سويدان، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط 1، ص 91.
- (7) ابن منظور، لسان الدين. (1999). لسان العرب، دار إحياء التراث، بيروت، ط 3، ج 14، ص 162.
- (8) الزبيدي، محمد مرتضى. (2001). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق ضاحي عبدالباقي، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط 1، ج 40، ص 94.
- (9) الجرجاني، أبو الحسن علي بن عبدالعزيز. (1331هـ). الوساطة بين المتنبي وخصومه، شرحه وصحّحه أحمد عارف الزين، مطبعة العرفان، صيدا، ط 1، ص 167.
- (10) عباسي، محمد زبير. (2014). التناص: مفهومه وخطر تطبيقه على القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام آباد، باكستان، ص 5.
- (11) سليمي وكياني، علي ورضا. (2012). التناص القرآني في شعر محمود درويش وأمل دنقل، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، ع 9، جامعة سمنان، إيران، ص 106.
- (12) حلي، أحمد طعمة. (2007). التناص بين النظرية والتطبيق، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، ص 95.

- (13) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن محبوب. (2008). البيان والتبيين، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، ج1، ص80.
- (14) الخطيب وآخرون. (2021). الاقتباس والتناسق والقرآنية "نظرة في إشكالية المصطلحات والمفاهيم والتطبيقات"، مجلة التأويل وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، ع1، م2، ص43.
- (15) عطوان، حسين. (1984). الدعوة العباسية، مبادئ وأساليب، دار الجيل، بيروت، ط1، ص134.
- (16) بلا، شارل. (1975). عماد الدين الأصفهاني صاحب دويبات، حوليات الجامعة التونسية، تونس، صص5-31.
- (17) أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (1977)، العماد الأديب وخريدته، رسالة دكتوراه جامعة الأزهر، القاهرة.
- (18) الكيلاني، حلي إبراهيم. (1991). موقف العماد الأصفهاني من حروب المسلمين والفرنجة من خلال شعره، مؤتم للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج6، ع2، جامعة مؤتة، الأردن، صص241-280.
- (19) معن، مشتاق عباس. (2003). تأصيل النص "قراءة في أيديولوجيا التناسق"، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، ط1، حسين،
- (20) حسين، عبدالرحمن عمر. (2005). النثر الفني لدى عماد الدين الأصفهاني الكاتب (ت597هـ) - دراسة موضوعية وفنية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق.
- (21) اللبدي، نزار وصفي. (2005). أصول فنية في نثر العماد الأصفهاني، إرد للبحوث والدراسات، إرد، الأردن، صص155-171.
- (22) الثعالبي، أبو منصور عبدالملك. (2008). الاقتباس من القرآن الكريم، تحقيق ابتسام مرهون الصفار، جدارا الكتاب العالمي، عمان - الأردن، ط1.
- (23) أخوزمية، رائدة. (2011). التناسق القرآني في أرجوزة ابن المعتز في الخليفة المعتضد، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، م8، ع1، صص113-132.
- (24) عيال سلمان، عاهد طه. (2011). أدب الحرب عند العماد الأصفهاني، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الأردن.
- (25) الدروبي، سمير محمود. (2014)، منبر تحرير القدس في نثر العماد الأصفهاني: قراءة في سيرة نور الدين زنكي، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، ج10، ع1، جامعة مؤتة، الأردن، صص121-144.
- (26) ثابت، فدوى إبراهيم. (2016). رثاء العماد الأصفهاني الناصر صلاح الدين الأيوبي: دراسة توثيقية تحليلية، المجلة للبيئة العالمية، ع10، جامعة بنغازي، ليبيا، صص1-21.
- (27) غريبي، خليل قاسم. (2016). الرسائل الوصفية وأنواعها لدى عماد الدين الأصفهاني، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، م38، ع4، سوريا، صص207-222.
- (28) الغزالي، نجلاء عبدالحسين. (2019). الفضاء المكاني عند العماد الأصفهاني (ت597هـ) في كتاب "الفتح الشفي في الفتح القدسي" أنموذجاً، مجلة آداب الفراهيدي، م11، ع36، جامعة تكريت - كلية الآداب، صص99-114.
- (29) منصور، فاطمة توفيق. (2019). التضمن بين التراث والتناسق، مجلة البحث العلمي في الآداب، م7، ع20، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، القاهرة، صص106-120.
- (30) محمد، رقية إبراهيم. (2020). التناسق القرآني في كتاب الأدب الكبير لابن المقفع - دراسة وصفية تطبيقية، سياقات اللغة والدراسات البينية، م5، ع3، صص57-77.
- (31) الخطيب وكشيش، محمد عبدالحسين وعلاوي كاظم. (2021). الاقتباس والتناسق والقرآنية "نظرة في إشكالية المصطلحات والمفاهيم والتطبيقات، مجلة التأويل وتحليل الخطاب، ع1، م2، صص41-58.
- (32) عيال سلمان، عاهد طه. (2021). صورة البطل المسلم في أدب العماد الأصفهاني، أمارات في اللغة والأدب والنقد، م5، ع1، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف - كلية الآداب والفنون، الجزائر، صص13-42.
- (33) الحجايا، أحمد سلامة. (2023)، العماد الأصفهاني مؤرخاً للحروب الصليبية (ت597هـ)، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- (34) الحلبي، شهاب الدين محمود. (1980). حسن التوسل في صناعة التمسك، تحقيق أكرم عثمان يوسف، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ص323.

- (35) حامد، أحمد حسن. (2001). التضمن في العربية، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، ص24.
- (36) الخطيب وآخرون، الاقتباس والتناص القرآنيّة "نظرة في إشكاليّة المصطلحات والمفاهيم والتطبيقات"، ع1، م2، ص43.
- (37) ابن منظور، لسان العرب، ج4، ص3510.
- (38) خبّاز، رود محمد. (2012). جماليات الاقتباس والتضمن في ضوء نظرية الاقتباس: ابن الوردي نموذجاً، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، م31، ع127، ص90.
- (39) ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. (1984). تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، ج1، ص4303.
- (40) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص8.
- (41) جمعة، حسين. (2003). المسبار في النصّ الأدبي "دراسة في نقد النقد للأدب القديم والتناص"، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص160.
- (42) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص8.
- (43) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص43.
- (44) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص92.
- (45) ابن هشام، جمال الدين. (1979). مُغني اللبيب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ص898.
- (46) الرازي، فخرالدين محمد بن عمر. (1985). نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق إبراهيم السامرائي ومحمد بركات حمدي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، ص147.
- (47) خبّاز، رود محمد. (2012). جماليات الاقتباس والتضمن في ضوء نظرية الاقتباس: ابن الوردي نموذجاً، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، م31، ع127، ص97.
- (48) ابن منظور، لسان العرب، ج13، ص257.
- (49) الروماني، أبو الحسن علي. (1976). النكت في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله، دار المعارف، مصر، ط3، ص94.
- (50) القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق. (1981). العُمد في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط5، ج2، ص704.
- (51) المرجع السابق، ج2، ص1045.
- (52) لوشن، نور الهدى. (2003). التناص بين التراث والمعاصرة، مجلة جامعة أم القرى، ج2، م15، ع26، ص1025.
- (53) الغدامي، عبدالله محمد. (1993). ثقافة الأسئلة - مقالات في النقد والنظرية، دار سعاد الصباح، الكويت، ط2، ص111.
- (54) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص2.
- (55) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص2.
- (56) المرجع السابق، ص5.
- (57) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص5.
- (58) أخوزيه، التناص القرآني في أرجوزة ابن المعتز في الخليفة المعتضد، م8، ع1، ص113.
- (59) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص6.
- (60) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص6-8.
- (61) عباسي، التناص: مفهومه وخطر تطبيقه على القرآن الكريم، ص203.
- (62) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص288.
- (63) القيرواني، العُمد في محاسن الشعر وآدابه، ج1، ص232.
- (64) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص341.
- (65) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص18.

- (66) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص30.
- (67) المرجع السابق، ص26.
- (68) المرجع السابق، ص33.
- (69) المرجع السابق، ص35.
- (70) بارت، رولان. (1999). هسهسة اللغة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، ص83.
- (71) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص38.
- (72) المرجع السابق، ص44.
- (73) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص51.
- (74) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص74.
- (75) الأصفهاني، الفتح القدسي، ص284.
- (76) البطوش، حسين عبدالكريم. (2024). النزعة الدرامية في شعر أبي نواس، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، عمان، ج27، ع2، ص176.

أثر توظيف تقنيات الواقع المعزز على التحصيل لدى طالبات الصف
السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في العاصمة عمان
ديانا نبيل أبو حمد*

تاريخ وصول البحث: 2024/8/14 م تاريخ قبول البحث: 2025/3/16 م

الملخص

سعت الدراسة لتعرف أثر توظيف تقنيات الواقع المعزز على التحصيل لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في العاصمة عمان، وقد تمّ اعتماد المنهج شبه التجريبي، وطُبِّقَت الدراسة على عينة قوامها (50) طالبة، وقد تمّ اختيارهن بشكل قصدي من مدرسة نسبية المازنية الأساسية المختلطة في العاصمة عمان، وتمّ توزيع أفراد الدراسة على مجموعتين بالطريقة العشوائية بواقع (25) طالبة في كل مجموعة، وقامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي، وقامت بالتأكد من صدقه وثباته، خلصت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات أداء طالبات الصف السابع المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية تُعزى لاختلاف طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، والتي استخدمت تطبيق الواقع المعزز (ROAR). وتمّ الخروج بعدة توصيات أهمها: دمج تقنيات الواقع المعزز بشكل أوسع في المناهج الدراسية لمبحث التربية الإسلامية والمواضيع الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز، التحصيل، مبحث التربية الإسلامية.

* باحثة.

The Impact of Using Augmented Reality Technologies on the Academic Achievement of Seventh-Grade Female Students in Islamic Education in Amman

Abstract

This study aimed to investigate the impact of employing augmented reality (AR) technologies on the academic achievement of seventh-grade female students in Islamic Education in Amman. A quasi-experimental design was adopted, involving a purposive sample of 50 students from Nusayba Al-Maziniyya Mixed Basic School in Amman. Participants were randomly divided into two groups: an experimental group of 25 students who used the ROAR augmented reality application, and a control group of 25 students taught through conventional methods. The researcher developed an achievement test, ensuring its validity and reliability. Results revealed statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test, favoring the experimental group that utilized AR technology. The findings indicate that augmented reality positively influences student achievement in Islamic Education. Based on these results, the study recommends the broader integration of augmented reality technologies into Islamic Education curricula and other academic subjects to enhance learning outcomes.

Keywords: Augmented Reality, Academic Achievement, Islamic Education, Technology Integration, Seventh Grade.

المقدمة:

أصبح من الضروري إعادة النظر في أدوات التعليم وتطويرها، لتناسب أكثر مع متطلبات العصر الحديث، وذلك في عصر التطورات التكنولوجية السريعة والثورة المعرفية التي يشهدها العالم، وتمثل تقنيات الواقع المعزز أحد أبرز الابتكارات التكنولوجية التي لها القدرة على تحويل العملية التعليمية إلى تجربة تفاعلية أكثر فعالية وجاذبية للطلبة.

ويعدّ مبحث التربية الإسلامية من المباحث الأساسية في المنهاج الدراسي؛ لما له من أثر في بناء القيم والأخلاق وتوجيه الأجيال نحو سلوكيات إيجابية، وتسعى المؤسسات التعليمية بشكل مستمر لتحسين طرائق تدريس مبحث التربية الإسلامية؛ لمواكبة التحديات المعاصرة وتلبية احتياجات الطلبة، وقامت الجهات المختصة ببذل جهود ملحوظة لتطوير تدريسه؛ لمواجهة المعوقات المعاصرة الناجمة عن الثورة المعرفية المفتوحة التي تؤثر على أفكار وسلوكيات الطلبة وقيمهم (الماوري، 2024).

يُكرّس معلمو التربية الإسلامية اليوم اهتمامًا كبيرًا لطرائق واستراتيجيات التدريس، واستخدام الإمكانيات المتاحة لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلبة بشكل شامل ومتوازن، لإعداد جيل قادر على مواكبة سرعة التطور واستمراريته، وبما يتفق مع دعوات التربويين إلى تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة تساعد الطلبة على تحسين وتطوير تعلمهم واكتساب المعلومات والاحتفاظ بها، وتعدّ الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والتي تعتمد على التكنولوجيا المتقدمة، من أهم الأساليب التي تساهم في زيادة التحصيل وتنمية قدرات الطلبة في مختلف المجالات، وتنمية مهارات التفكير لديهم، وتطوير المهارات العملية والتطبيقية (الحبيب، 2024).

وبالتوازي مع تطور التكنولوجيا، حدثت تطورات في برمجيات المحاكاة التي تسمح بمحاكاة التجارب أو الظواهر، والتي كانت مستحيلة في الحياة الواقعية لتسهيل الأنشطة التعليمية، وظهرت هناك تقنيتان جديدتان هما تطبيقات الواقع الافتراضي (Virtual Reality) والواقع المعزز (Augmented Reality)، حيث يوفر الواقع الافتراضي تقنيات الإنغماس ضمن بيئة تفاعلية ثلاثية الأبعاد والتي تم إنشاؤها في بيئة الحاسوب، بينما يدعم الواقع المعزز تفاعل الطلبة في الوقت الحقيقي، والسماح له بالتعايش مع الصور الافتراضية والوسائط المتعددة (Nasikhin et al., 2023).

وتجمع تطبيقات الواقع المعزز، التي توفر بيئات تفاعلية في الوقت الحقيقي، بين الخصائص الحقيقية والافتراضية وتسمح للمستخدمين برؤية الأشياء في أبعادها الثلاثية، وتُستخدم تطبيقات الواقع المعزز لتطوير المهارات المعرفية والعاطفية، وأنشأ الواقع المعزز (Augmented Reality) طريقة إبداعية جديدة، بحيث يصبح التعلم أكثر تشويقاً وتفاعلية وديناميكية وسياقية وأسهل في الفهم والتفسير، ويتمتع الواقع المعزز بنقل المعلومات في اتجاهين، ويوفر محتوى ديناميكيًا، ويمكن أن يعطي مهام جديدة للمتعلمين، كما أن هناك بعض مخرجات الواقع المعزز التي يمكن للمستخدم الاستمتاع بها مثل الفيديو والصوت والرسوم المتحركة والكائنات ثلاثية الأبعاد، وإعطاء دافع قوي للطلبة في تعلم المواد وخاصة للطلبة متدني التحصيل (Alsquia & Al-Salmi, 2020).

وتعدّ تقنية الواقع المعزز تقنية تجمع بين المعلومات الرقمية والعالم المادي لخلق تجربة تفاعلية وجذابة، ويستخدم البرامج والتطبيقات ونظارات الواقع المعزز لإضافة المعلومات التي يولدها الحاسوب في الوقت الحقيقي إلى بيئة العالم الحقيقي، ويعزّز الواقع المعزز من التجارب الواقعية من خلال توفير طبقات تفاعلية وغنية بالمعلومات للمحيط، ويمكن استخدامه لإنشاء عروض توضيحية افتراضية للمنتجات ومعارض متحفية تفاعلية وتجارب ألعاب تفاعلية، وللواقع المعزز العديد من التطبيقات العملية في التعليم، ويمكن استخدام الواقع المعزز لإنشاء سيناريوهات تعليمية جذابة، مثل الرحلات الميدانية الافتراضية أو دروس في العلوم، كما يمكن للواقع المعزز محاكاة مواقف العالم الحقيقي وتزويد الطلبة ببيئة آمنة للممارسة (Yasnel, 2019).

فالواقع المعزز في التعليم إلى إضافة التكنولوجيا الرقمية إلى الفصل الدراسي الحقيقي لمساعدة الطلبة، على فهم مفاهيم الحياة الواقعية بشكل أفضل، ولا يمكن لتقنية الواقع المعزز أن يحل محل الواقع فقط، بل يساعد الطلبة والمعلمين على تصور المفاهيم المجردة والغامضة (Al-Ansi, Jaboob, Garad & Al-Ansi, 2023).

ذكر لن وهو (Lin & Hou, 2024) إلى أنّ الواقع المعزز هو تجربة تفاعلية تجمع بين العالم الحقيقي والمحتوى الناتج عن الكمبيوتر، ويشمل المحتوى طرائق حسية متعددة، بما في ذلك البصرية والسمعية واللمسية، ويمكن تعريف الواقع المعزز بأنه نظام يتضمن ثلاث ميزات أساسية: مزيج من العوالم الحقيقية والافتراضية، والتفاعل في الوقت الحقيقي، والتسجيل

الدقيق ثلاثي الأبعاد للأشياء الافتراضية والحقيقية، فالقيمة الأساسية للواقع المعزز هي الطريقة التي تمتزج بها مكونات العالم الرقمي مع تصور الشخص للعالم الحقيقي، كعرض بسيط للبيانات.

وعن مكونات الأجهزة للواقع المعزز عددها باثينا (Pathania, 2023) بأنها المعالج والشاشة وأجهزة الاستشعار وأجهزة الإدخال، وهناك أيضًا مكونات برمجية مهمة للواقع المعزز: الذكاء الاصطناعي، وبرمجيات الواقع المعزز، والمعالجة، فالمعالج مسؤول عن تشغيل برنامج الواقع المعزز ومعالجة البيانات من المستشعرات، ويتم استخدام الشاشة لتقديم محتوى الواقع المعزز للطالب، وتُستخدم أجهزة الإدخال مثل شاشات اللمس أو وحدات التحكم للمستخدم بالتفاعل مع محتوى الواقع المعزز.

يُستخدم الذكاء الاصطناعي في الواقع المعزز للتعرف على الأشياء والأنماط في العالم الحقيقي، حيث يتيح ذلك لبرنامج الواقع المعزز وضع الكائنات الافتراضية بدقة في العالم الحقيقي، ويعد برنامج الواقع المعزز مسؤولاً عن إنشاء المحتوى الافتراضي وعرضه، ويتم استخدام المعالجة لمعالجة وتحليل البيانات من أجهزة الاستشعار (Buchner & Kerres, 2023).

تمنح تقنية الواقع المعزز الطلبة تجربة تفاعلية؛ مما يجعل تقديم المنهج أكثر تشويقًا وفعالية، وتعمل تقنية الواقع المعزز على دمج المعلومات والوسائط الرقمية مع العالم الحقيقي، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية، فقد يشرح المعلمون الأفكار الصعبة والموضوعات المعقدة بشكل أكثر وضوحًا وأدبًا من خلال استخدام الواقع المعزز في الفصل الدراسي، ويمكن للواقع المعزز أن يوفر للطلبة تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا من خلال السماح لهم بالتفاعل مع المواد بالسرعة التي تناسبهم وبأسلوبهم الخاص (Kalemkuş, 2023).

ويؤثر الواقع المعزز بشكل كبير على التعلم الشخصي لدى الطلبة، وهو أسلوب تعليمي يصمم تجربة التعلم وفقًا للمتطلبات والتفضيلات المحددة لكل طالب، ويشمل استخدام التكنولوجيا، وتحليل البيانات، وأساليب أخرى لتزويد كل طالب بمنهج دراسي وبيئة تعليمية مخصصة، ويمكن الطلبة من الدراسة وفقًا لسرعتهم الخاصة، والتركيز على مجالات الاهتمام أو القوة، والحصول على إرشادات مخصصة وتعليقات المعلمين عبر التعلم المخصص، حيث يهدف التعلم الفردي إلى مساعدة كل طالب في تحقيق إمكاناته الكاملة واكتساب المهارات والمعرفة المطلوبة للنجاح الأكاديمي والشخصي (Yenioglu, 2023).

ويمكن للطلبة استخدام الواقع المعزز لممارسة حل المشكلات على أساس الفريق أثناء عملهم معًا لتحديد الحلول لتحديات العالم الحقيقي، وتحسين التعلم التعاوني باستخدام تقنية الواقع المعزز لبناء بيئات افتراضية، تتيح للطلبة التفاعل مع بعضهم البعض، كما يمكن استخدام الواقع المعزز لتطوير الألعاب والأنشطة التي تعزز التعاون والعمل الجماعي، وتعزز التعلم من خلال جعله أكثر تفاعلية وجاذبية، فالواقع المعزز للطلبة المشاركة والاستمتاع أثناء مشاركة معارفهم وفهمهم، فمن خلال استخدام الواقع المعزز، يمكنهم تطوير نماذج رقمية أو وسائل مساعدة مرئية توضح الموضوعات الصعبة ثم يشاركونها مع الطلبة الآخرين، فهذا يساعد على تعزيز تعلمهم، وفهم الموضوعات الصعبة بسهولة أكبر (Zidan, 2022).

وعن إيجابيات توظيف تقنية الواقع المعزز في التعلم، فأشار (الحسامية، 2023):
-تحسين إمكانية الوصول في الفصول الدراسية: في الفصول الدراسية الاعتيادية، غالبًا ما يُتوقع من الطلبة التكيف مع نهج واحد يناسب الجميع في التعلم، مما قد يؤدي إلى ترك بعض المتعلمين خلفهم. يعمل الواقع المعزز على حل هذه المشكلة من خلال تمكين المعلمين من دعم أساليب التعلم المتعددة في نفس الوقت، حيث يستخدم الواقع المعزز في تعليم الطلبة ذوي الأنماط البصرية، والسمعية، والحركية، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر شمولاً تسمح للطلبة بالتعلم بالسرعة التي تناسبهم وبطريقة تناسب احتياجاتهم الفردية، فلا يتم استبعاد أي طالب، بغض النظر عن كيفية تعلمه.

-يساعد الطلبة على فهم المفاهيم المعقدة: يساعد الواقع المعزز على فهم الدروس بشكل أفضل، فيمكن الطلبة من تصوّر المفاهيم التي يصعب فهمها، والتفاعل معها بشكل فعال.
وعن التحديات التي يواجهها الواقع المعزز في التعليم، ذكر كل من (Khairuldin, 2019; Lu & Chen, 2020):

-تكلفة التنفيذ: أحد التحديات الأساسية للواقع المعزز هي التكلفة المرتبطة بتنفيذه، فقد تحتاج المدارس إلى الاستثمار في الأجهزة والبرامج المتوافقة مع الواقع المعزز وتدريب المعلمين، وهو ما يمكن أن يشكل عبئًا ماليًا كبيرًا، خاصة على المؤسسات التعليمية التي تعاني من نقص التمويل.
-التحديات التكنولوجية: الاعتماد على التكنولوجيا يعني أن الواقع المعزز يتعرض لنفس المشكلات التي يمكن أن تؤثر على أي أداة رقمية، مثل: أعطال الأجهزة، ومشاكل الاتصال بشبكة

الإنترنت، ويمكن لهذه التحديات التكنولوجية تعطيل عملية التعلم، مما يؤدي إلى الإحباط بين الطلبة والمعلمين على حد سواء.

-استخدام تطبيقات الواقع المعزز: هناك خطر من أن يؤدي استخدام الواقع المعزز إلى تفاقم الفجوة الرقمية، فقد يجد الطلبة الذين لا يستطيعون الوصول إلى تكنولوجيا الواقع المعزز خارج المدرسة صعوبة في إكمال الواجبات المنزلية أو مواصلة استكشاف محتوى الواقع المعزز، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية غير عادلة.

-التحفيز الزائد المحتمل: في حين أن الطبيعة التفاعلية للواقع المعزز يمكن أن تكون جذابة، إلا أنه يوجد احتمال المبالغة في التحفيز، فقد يجد بعض الطلبة أن تجربة الحواس المتعددة قد ينتقص من أهداف التعلم ويؤدي إلى حدوث حمل معرفي لدى الطلبة.

-تدريب المعلمين وتطوير المناهج: يتطلب الاستخدام الفعال للواقع المعزز تدريب المعلمين بشكل مناسب، في الجوانب الفنية للتكنولوجيا، وفي دمجها في المنهج الدراسي، حيث يتطلب تطوير الدروس المعززة بالواقع المعزز والتي تتوافق مع المعايير التعليمية ونتائج التعلم وقتًا وجهداً، وهو ما يمكن أن يمثل استثماراً كبيراً للمعلمين.

ذكر السلوم (2024) أنّ التحصيل هو النتائج الأكاديمية التي تشير إلى مدى تحقيق الطالب لأهدافه التعليمية، ويشير التحصيل إلى استكمال المعايير التعليمية، والتي يتم قياسها من خلال الاختبارات أو التقييمات المستمرة، فالتحصيل هو مدى تحقيق الطالب أو المؤسسة لأهداف تعليمية قصيرة أو طويلة المدى. ويمثل التحصيل وفق ما ذكر البلوشي (2023) نتائج الأداء التي تشير إلى مدى نجاح الطلبة في تحقيق الأهداف التعليمية، التي كانت محور تركيز الأنشطة في البيئات التعليمية، في المدارس والجامعات.

يلعب التحصيل دوراً مهماً في حياة كل فرد، ويتم قياس التحصيل من خلال المعدل التراكمي، أو من خلال التقييمات الموحدة المصممة لأغراض الاختيار مثل اختبار SAT، ويحدد هذا التحصيل ما إذا كان الطالب سيحظى بفرصة مواصلة تعليمه أو الالتحاق بالجامعة، ويحدد التحصيل ما إذا كان الشخص يستطيع المشاركة في التعليم العالي، ويؤثر على مهنته المهنية بعد التعليم (سليمان، 2023).

تناولت الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث هدفت دراسة الحسامية (2023) للتعرف على أثر توظيف تقنية الواقع المعزز في التحصيل الدراسي وفي التفكير البصري لطالبات الصف الثالث الأساسي لمادة العلوم في لواء القويسمة، حيث تمّ اعتماد المنهج شبه

التجريبي، وتم تطبيق تقنية الواقع المعزز، وإعداد اختبارين أحدهما لقياس التحصيل الدراسي لمادة العلوم والآخر لقياس التفكير البصري، تمّ تطبيق الدراسة على عينة ضمت (57) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية من طالبات الصف الثالث في مدارس الحصاد التربوي للفصل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الدراسي وفي التفكير البصري ولصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعلمن بتقنية الواقع المعزز.

هدفت دراسة ناسيخين وآخرون (Nasikhin et al., 2023) للتعرف على أثر توظيف الواقع المعزز في تحصيل الطلبة في التربية الإسلامية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتمّ استخدام اختبار التحصيل، وطُبِّقَت الدراسة على عينة ضمت (94) طالبًا، ووضّحت نتائج الدراسة أن استخدام وسائط التعلم الواقع المعزز له تأثير إيجابي على القدرات المعرفية للطلبة، وأن وسائط الواقع المعزز تزيد بشكل كبير من تحصيل الطلبة في هذه التجربة.

هدفت دراسة زيدان (Zidan, 2022) للكشف عن أثر تطبيق الواقع المعزز على تحصيل الطلبة وتحفيزهم، وتمّ تطبيق المنهج شبه التجريبي، وضمت عينة الدراسة (50) طالبًا، وتمّ تطبيق أداة الاختبار، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين مجموعتي المعالجة، والمجموعة الضابطة. تم استخدام الاختبارات القبلية والبعدية، بالإضافة إلى إجراء المقابلات شبه المنظمة، كأدوات بحث في هذه الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك اختلافًا كبيرًا في دافعية الطلبة. وأظهرت النتائج أنّ لدى الواقع المعزز القدرات والجوانب المثيرة للاهتمام التي تشجع الطلبة على التعامل مع مادة العلوم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافع والإنجاز.

هدفت دراسة الصقرية والسالمي (Alsquia & Al-Salmi, 2020) للتعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تحسين تحصيل الطلبة لدى طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية. وقد استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي، على عينة مكونة من 62 طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الاختبار التحصيلي على ثلاث مهارات تتضمن (20) سؤالاً، وتشير النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار.

هدفت دراسة لو وشين (Lu & Chen, 2020) للتعرف على فعالية تطبيق تقنيات الواقع المعزز في تحصيل طلبة الصف الخامس، وتمّ تطبيق المنهج شبه التجريبي، وذلك بتطبيق تجارب لتقييم

تأثيرها على إنجازات المتعلمين وتحفيزهم، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (53) طالبًا من طلبة الصف الخامس. تم استخدام استبيانات ما قبل وما بعد النشاط (مقتبسة من نموذج التصميم التحفيزي للانتباه والملاءمة والثقة والرضا (ARCS))، واختبارات ما قبل وما بعد التعلم للتقييم. أظهرت النتائج أن المجموعة المعتمدة على الواقع المعزز سجلت درجات أعلى بكثير ($P < 0.05$) من المجموعة المعتمدة على الورق، مما يزيد من الآثار المترتبة على اتباع نهج جديد لتدريس العلوم الطبيعية على مستوى المدرسة الابتدائية، كما أظهرت المجموعة المعتمدة على الواقع المعزز أيضًا انخفاضًا نسبيًا في الثقة، مما يشير إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفهم تأثير تكنولوجيا الواقع المعزز على دافعية المتعلمين.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر توظيف تقنيات الواقع المعزز على التحصيل لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في العاصمة عمان، وبهذا تكون قد اختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف من الدراسة، حيث هدفت دراسة الحسامية (2023) للتعرف على أثر توظيف تقنية الواقع المعزز في التحصيل الدراسي وفي التفكير البصري لطالبات الصف الثالث الأساسي لمادة العلوم في لواء القويسمة، هدفت دراسة ناسيخين وآخرون (Nasikhin et al., 2023) للتعرف على أثر توظيف الواقع المعزز في تحصيل الطلبة في التربية الإسلامية، وهدفت دراسة زيدان (Zidan, 2022) للكشف عن أثر تطبيق الواقع المعزز على تحصيل الطلبة وتحفيزهم، هدفت دراسة الصقرية والسالمي (Alsqria, R., 2020) للتعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تحسين تحصيل الطلبة لدى طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية، وهدفت دراسة لو وشين (Lu & Chen, 2020) للتعرف على فعالية تطبيق تقنيات الواقع المعزز في تحصيل طلبة الصف الخامس. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وبهذا تكون قد اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم.

اعتمدت الدراسة على أداة الاختبار، وبهذا تكون قد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة كدراسة كل من (Nasikhin et al., 2023؛ Zidan, 2022؛ Alsqria & Al-Salmi, 2020؛ Lu & Chen, 2020) واختلفت عن دراسة الحسامية (2023) في اعتمادها على أداتي الاختبار والتفكير البصري.

وبهذا تمتاز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى محلياً، باعتقاد الباحثة التي سوف تبحث في أثر توظيف تقنيات الواقع المعزز على التحصيل لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في العاصمة عمان.

مشكلة الدراسة:

يواجه تعليم التربية الدينية الإسلامية في المدارس بعض التحديات في ظل التطور التكنولوجي، حيث لا زال يستخدم ملعبي التربية الإسلامية أساليب وأنماط التعليم الاعتيادية، إذ أثبتت عددًا من الدراسات كدراسة (Khairuldin, 2019; Nasikhin et al., 2023) نقاط الضعف في التعلم التقليدي، مثل التفاعل أحادي الاتجاه، ومحدودية المواد التعليمية التي تؤدي إلى التلقين. أكد يانسل (Yasnel, 2019) أنه من الضروري تبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة، مثل تقنيات الواقع المعزز، لتعزيز فهم الطلبة وتحفيزهم على التعلم، تحقيق أهداف التربية الإسلامية بشكل فعال.

ذكر الماوري (2024) أن هناك تدنيًا في تحصيل الطلبة في مبحث التربية الإسلامية، ويعود هذا التدني إلى العديد من العوامل منها نقص التفاعل والانخراط الفعال بين الطلبة والمحتوى الدراسي، واعتماد المعلمين على أساليب تدريس اعتيادية. وهذا ما أكدّه المقبل (2024) بأن المعلمين لديهم عزوفًا في استخدام الأدوات التكنولوجية في تدريس الطلبة لمبحث التربية الإسلامية. أوصت دراسة ناسيخين وآخرون (Nasikhin et al., 2023) بأن يقوم صانعو القرار وسياسات التعليم بالنظر في دمج الواقع المعزز كوسيلة تعليمية تدعم التطوير الأكاديمي للطلبة بشكل أكثر فعالية. وبالاستناد إلى ماسبق، أنت مشكلة الدراسة تحت عنوان: "أثر توظيف تقنيات الواقع المعزز على التحصيل لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في العاصمة عمان".

أسئلة الدراسة:

أنت الدراسة الحالية لتجيب على سؤالها هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات الصف السابع على الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (تقنية الواقع المعزز، الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للكشف عن وجود الفروق الموجودة بين متوسطات درجات طالبات الصف السابع على الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (تقنية الواقع المعزز، الاعتيادية).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، وتبرز أهمية الدراسة من أهميتها النظرية وأهميتها التطبيقية:

الأهمية النظرية:

- قد تسهم نتائج الدراسة في إثراء المعرفة العلمية حول فعالية التكنولوجيا التعليمية الحديثة.
- قد تقدّم نتائج الدراسة رؤى نظرية جديدة حول كيفية تحسين استراتيجيات التعليم وتعزيز تفاعل الطلبة مع المواد الدراسية.

الأهمية التطبيقية:

- من المأمول أن تقدّم الدراسة نموذجًا عمليًا حول كيفية توظيف تقنيات الواقع المعزز بشكل فعال في تدريس التربية الإسلامية.
- قد تقدّم الدراسة أدوات للمعلمين وأخصائيي التعليم لتصميم وتطبيق أنشطة تعليمية تفاعلية في مبحث التربية الإسلامية، تزيد من مشاركة الطلبة وتحفزهم على التعلم.
حدود الدراسة ومحدداتها:

تقيّد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الزمانية: طبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2024 – 2025.

الحدود المكانية: طبّقت الدراسة في إحدى المدارس الحكومية الموجودة في العاصمة عمّان.

الحدود البشرية: اختيرت مجموعة من طالبات الصف السابع بشكل قصدي، في إحدى نسيبة المازنية الأساسية المختلطة، وبلغت العينة (50) طالبة.

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على تدريس الوحدة الثانية من مبحث التربية الإسلامية والتي كانت بعنوان "إنما المؤمنون أخوة".

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان (الطريقة الاعتيادية / استخدام تقنية الواقع المعزز).

المتغير التابع: التحصيل:

مصطلحات الدراسة:

تمّ تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

تقنية الواقع المعزز: عرّف زيدان (Zidan, 2022) تقنية الواقع المعزز بأنه تقنية تدمج بين العالم الحقيقي والعناصر الافتراضية من خلال الأجهزة الرقمية، مثل الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، ونظارات الواقع المعزز. تقوم هذه التقنية بإضافة معلومات أو صور أو مقاطع فيديو إلى البيئة الواقعية للمستخدم بشكل تفاعلي.

وتمّ تعريفها بشكل إجرائي على أنه برنامج (ROAR) مخصص بتقنية الواقع المعزز، والمستند على شبكة الإنترنت، والذي يقوم بدمج الصور الكتاب بالأدوات التفاعلية، واستخدمته الباحثة في تدريس الوحدة الثانية من مبحث التربية الإسلامية والتي كانت بعنوان "إنما المؤمنون أخوة"، لطالبات الصفّ السابع الأساسي.

التحصيل: عرّف الحسامية (2024) التحصيل بأنه مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في دراسته ويُقاس عادة من خلال الدرجات أو التقييمات التي يحصل عليها في الامتحانات والاختبارات المدرسية.

وتمّ تعريفه بشكل إجرائي على أنه مجموع الدرجات التي حصل عليه أفراد الدراسة، بعد إجابته على اختبار التحصيل لدى عينة الدراسة، والذي تمّ إعداده من قبل الباحثة لأغراض الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهدافها الدراسة تمّ إتباع المنهج شبه التجريبي والقائم على استخدام مجموعتين (التجريبية، والضابطة) مع التطبيقين القبلي والبعدي، إذ يُعد هذا المنهج العلمي الأكثر ملاءمة لتحقيق أغراض هذه الدراسة أهدافها، وبناءً عليه يكون مُخطط تصميم الدراسة بالرموز كما يأتي:

EG: $O_1 \times O_2$

CG: O₁ - O₂

إذ يُشير الرمز (EG) لأفراد المجموعة التجريبية، و (CG) لأفراد المجموعة الضابطة، والرمز (O₁) للتطبيق القبلي و (O₂) للتطبيق البعدي، كما يشير الرمز (x) للمعالجة التجريبية (الواقع المعزز)، و (-) للطريقة الاعتيادية.

أفراد الدّراسة:

تم إختيار عينة مُكونة (50) طالبة من طالبات من نسيبة المازنية الاساسية المختلطة، خلال الفصل الثاني من العام (2024/2023)، إذ تم اختيارهن بالطريقة القصدية وذلك لتعاون الإدارة، وبموافقة الأهل والجهات المعنية. وتمّ توزيع أفراد الدّراسة على مجموعتين بالطريقة العشوائية بواقع (25) طالبة للمجموعة التجريبية التي تمّ تدريسهن باستخدام تقنيات الواقع المعزز، و (25) للمجموعة الضابطة الذين تمّ تدريسهن باستخدام الطريقة الاعتيادية.

تكافؤ مجموعتي الدّراسة:

للتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، تمّ استخراج المُتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدّراسة على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي. ولبيان دلالة الفروق تمّ استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة وفقاً لمُتغير (المجموعة) والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1) المُتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "t"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	25	8.48	2.36	1.055	48	0.148
	التجريبية	25	7.56	3.66			

يُبيّن الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات الحسابية لأستجابات الطالبات على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تُعزى لاختلاف المجموعة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (t) على اختبار (1.055) بمستوى الدلالة (0.148)، وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة).

اختبار التحصيل:

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ الرجوع للكتاب المعتمد لمادة التربية الإسلامية للصف السابع بهدف إعداد الاختبار التحصيلي لقياس أثر توظيف تقنيات الواقع المعزز على التحصيل لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في العاصمة عمان، وقد تكون الاختبار بصورته الأولى من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث تم إعداد الاختبار من خلال الاطلاع على مادة التربية الإسلامية المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم، للوقوف على الأهداف تدريس للمادة. وتحليل محتوى دروس المادة واشتقاق قائمة بالنتائج المطلوب قياسها، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها. كما تم تحديد الأهمية النسبية لكل من المواضيع والأهداف السلوكية.

صدق اختبار التحصيل:

للتحقق من صدق محتوى فقرات الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في مجال مناهج التدريس، ومجموعة من المعلمين ومشرفي التربية الإسلامية وعددهم (10) محكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة فقرات الاختبار لموضوع الدراسة، والصياغة اللغوية للفقرات وسلامتها. وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف السؤال الرابع من الاختبار، وإضافة سؤال جديد، كما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية، والإملائية.

مُعَامَلَات الصعوبة والتمييز:

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخراج مُعَامَلَات الصعوبة ومُعَامَلَات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مُكونة من (25) طالبة من مُجتمع الدراسة ومن خارج العينة المُستهدفة، والجدول (2) يُبين نتائج ذلك.

جدول (2) معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية:

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.34	0.45	8	0.44	0.51	15	0.34	0.39
2	0.44	0.52	9	0.46	0.67	16	0.32	0.34
3	0.42	0.44	10	0.56	0.40	17	0.60	0.48
4	0.62	0.41	11	0.50	0.46	18	0.38	0.43
5	0.42	0.45	12	0.48	0.41	19	0.54	0.46
6	0.38	0.43	13	0.54	0.66	20	0.42	0.44
7	0.52	0.60	14	0.44	0.43			

يُبين الجدول (2) القيم الخاصة بمعاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية، إذ تراوح قيم معاملات صعوبة الفقرات بين (0.32 – 0.62)، في حين تراوحت قيم مُعاملات التمييز بين (0.34–0.67)، وتعد جميع هذه القيم مقبولة لاعتبار فقرات الاختبار مناسبة من وفقاً للمعيار الذي وضعه (Ebel,1972).

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية؛ تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتمّ إعادة تطبيقه مرة أخرى على نفس المجموعة بفاصل زمني 14 يومًا، وتقدير مُعامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مرتبي التطبيق، إذ بلغ قيمة مُعامل ثبات الإعادة (بيرسون) بين مرتبي التطبيق على الاختبار (0.602) وتعد هذه القيمة دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$). كما تم تقدير مُعامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كيورد-ريتشاردسون (KR20) والبالغ قيمته على الاختبار (0.779).

إجراءات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تمّ اتباع الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري ذي الصلة بموضوع الدراسة.
2. إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة باختبار التحصيل.
3. بناء الوحدة الثانية من كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي للعام (2024 – 2025) باستخدام تقنية الواقع المعزز.
4. عرض اختبار التحصيل على مجموعة من المحكمين والتأكد من صدق الأدوات.

5. التأكد من ثبات اختبار التحصيل.

6. تحديد مجموعتي الدراسة بشكل قصدي، وتوزيعها بشكل عشوائي إلى مجموعتين.

7. الحصول على التحصيل السابق لمجموعات الدراسة، وذلك بالرجوع للسجلات المدرسية.

8. تطبيق اختبار التحصيل على أفراد الدراسة بشكل قبلي.

9. البدء بتدريس أفراد الدراسة، وذلك بالالتزام بالآتي:

- البدء بالتدريس خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024 – 2025، والتي استمرت لمدة شهر كامل.

- تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

- تدريس المجموعة التجريبية ثلاث حصص في الأسبوع، وهذا يعني أن الطلبة سيقومون بدراسة الوحدة الثانية من مبحث التربية الإسلامية باستخدام تقنية الواقع المعزز في هذا العدد من الحصص.

- تتبّع تقدم الطلبة وتقييم أدائهم باستمرار باستخدام تقنية الواقع المعزز.

1. تطبيق اختبار التحصيل على أفراد الدراسة بشكل بعدي.

2. تطبيق اختبار التحصيل على أفراد الدراسة بعد أسبوعين لقياس بقاء أثر التعلم.

3. جمع الاستجابات، ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

4. الوصول إلى النتائج، ومناقشتها وكتابة التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

• تمّ استخراج مُعاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار. وللتأكد من ثبات الاتساق الداخلي تمّ استخدام معادلة كيورد-ريتشاردسون (KR20)، بالإضافة الى استخدام استخدام معامل ارتباط بيرسون لأيجاد ثبات إعادة الاختبار (Test-Retest).

• استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على التطبيق القبلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات درجات طالبات الصف السابع على الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (تقنية الواقع المعزز، الاعتيادية)؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي على الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة) وعلى التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في مبحث التربية الإسلامية

المتغير التابع	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاختبار (الدرجة الكلية من 20)	الضابطة	25	8.48	2.36	14.72	2.30
	التجريبية	25	7.56	3.66	17.76	1.94

يُبين الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية. ولبيان دلالة الفروق إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد المجموعتين على الاختبار تبعاً لإختلاف طريقة التدريس (تقنية الواقع المعزز، الاعتيادية)، والجدول (4) يبين نتائج ذلك:

جدول (4) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسط أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية تبعاً لاختلاف طريقة التدريس

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	مستوى الدلالة (η^2)	حجم الأثر
التطبيق القبلي		1.339	1	1.339	.291	.592	.006
التطبيق البعدي	طريقة التدريس	116.634	1	116.634	25.348	.000	.350
للاختبار ككل	الخطأ	216.261	47	4.601			
	الكلية	333.120	49				

يُبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات أداء طالبات الصف السابع المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية تُعزى لإختلاف طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت القيمة الأحصائية لاختبار (ف) على الدرجة الكلية (25.348)، وتُعد هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغ قيمة مُربع إيتا ($\eta^2 = 0.479$) وهو حجم الأثر لطريقة التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز، أي أن (47.9%) من التباين المفسر في تنمية التحصيل لدى الطالبات يُعزى إلى توظيف تقنية الواقع المعزز. ومن خلال المُتوسطات الحسابية المُيَّنة في الجدول (3) فقد بلغ قيمة المُتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على الاختبار (17.76) وبلغ قيمة المُتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (14.72)، أي أن أداء المجموعة التجريبية التي تم تدريسهن باستخدام تقنية الواقع المعزز أفضل من المجموعة الضابطة التي تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية.

تظهر النتائج المستخلصة من الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات درجات طالبات الصف السابع في الاختبار التحصيلي البعدي لمبحث التربية الإسلامية، حيث تعزى هذه الفروق لطريقة التدريس المستخدمة، مما يشير إلى فعالية تقنية الواقع المعزز بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية، وتشير القيمة الإحصائية لاختبار (ف) (25.348) ومستوى الدلالة (0.000) إلى أن هناك تأثيرًا كبيرًا لطريقة التدريس على التحصيل لطالبات الصف السابع. كذلك وقيمة مُربع إيتا ($\eta^2 = 0.479$) تشير إلى أن 47.9% من التباين في أداء الطالبات يمكن تفسيره من خلال استخدام تقنية الواقع المعزز، وهذه النسبة تُعتبر كبيرة وذلك وفقًا لكوهين (Cohen, 1988)، مما يوضح فعالية هذه التقنية في تحسين مستوى التحصيل العلمي.

تعزو الباحثة النتيجة إلى أن الواقع المعزز يمكن أن يساهم بشكل فعال في تحسين الفهم العميق للمفاهيم التعليمية من خلال تقديم تجارب تفاعلية، وهذا النوع من التعلم يسمح للطالبات بالمشاركة بشكل فعال، مما يحسن من التفاعل مع المحتوى التعليمي. كذلك وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن تقنيات مثل الواقع المعزز يمكن أن تُزيد من اهتمام الطالبات وتحافظ بانتباههن، مما ينعكس على أدائهن التحصيلي، فالبيئات التعليمية التفاعلية تدعم التعلم النشط.

ويُمكن الربط بين هذه النتائج ونظرية التعلم البنائية، حيث أكد البلوشي (2023) على أهمية التعلم من خلال التجربة، فاستخدام الواقع المعزز يوفر بيئة تفاعلية تتيح للطالبات التعلم بطريقة أكثر تفاعلية وشمولية، كما ويعزز التعلم القائم على المشاريع أو التجارب التي يُمكن للطالبات من خلالها تطبيق المعرفة وتحقيق فهم أعمق للمفاهيم.

تتفق نتيجة السؤال مع نتائج كل من دراسة (الحسامية، 2023؛ Nasikhin et al., 2023؛ Zidan, 2022؛ Alsqria & Al-Salmi, 2020)، في أنه يوجد فعالية في توظيف تطبيقات الواقع على القدرات المعرفية للطلبة، وتزيد بشكل كبير من تحصيل الطلبة.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة، تمّ الخروج بعدة توصيات:

- دمج تقنيات الواقع المعزز بشكل أوسع في المناهج الدراسية لمبحث التربية الإسلامية والمواضيع الأخرى.
- تضمين مبحث التربية الإسلامية بمحتوى تعليمي وأنشطة تعتمد على تقنية الواقع المعزز.

المقترحات:

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بتقنيات الواقع المعزز وكيفية دمجها في طرق التدريس.
- إجراء تقييمات دورية لقياس أثر تطبيقات الواقع المعزز على التحصيل، وتحليل ردود فعل الطالبات والمعلمين.
- تشجيع الطالبات على استخدام الموارد الرقمية المتاحة، مثل التطبيقات التعليمية التي تدعم التقنيات الحديثة.

المراجع:

- البلوشي، زليخة. (2023). استخدام استراتيجية الواقع المعزز في مقرر العلوم لزيادة التحصيل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 7(31), 251-292.
- الحبيب، ابتسام. (2024). مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية بمحافظه جدة لكفايات المعرفة والممارسات المهنية في ضوء التعليم عن بعد. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, 150(1), 353-378.
- الحسامية، رحمة. (2023). أثر تقنية الواقع المعزز في التحصيل الدراسي وفي التفكير البصري لطالبات الصف الثالث الأساسي لمادة العلوم في لواء القويسمة، عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*, 5(37), 1003-1040.
- السلوم، عبد الله. (2024). درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل. *مجلة العلوم التربوية*, 1(36).

- سليمان، أحمد. (2023). تأثير البيئة التعليمية المدرسية في التحصيل لطلبة المدارس الحكومية الأردنية في مادة العلوم من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، (6)39، 125-151.
- الماوري، بدور. (2024). مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتهم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (37)، 646-670.
- المقبل، سجي. (2024). أثر استخدام إستراتيجية راحة اليد في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في لواء بني كنانة [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية.
- Al-Ansi, A. M., Jaboob, M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100532.
- Alsquia , R., & Al-Salmi , M. N. (2020). The impact of using augmented reality technology on Achievement improvement of 10th grade female students in Islamic education in Sultanate of Oman . *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8 (2), 463-474.
- Buchner, J., & Kerres, M. (2023). Media comparison studies dominate comparative research on augmented reality in education. *Computers & Education*, 195, 12 - 23.
- Denzen, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall.
- Kalemkuş, J. (2023). Effect of the use of augmented reality applications on Achievement of student in science education: meta analysis review. *Interactive Learning Environments*, 31(9), 6017-6034.
- Khairuldin, W. (2019). An Augmented Reality (AR) Approach in Educational Integration of Du'a in Islam. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8 , 98 – 120.
- Lin, Y. C., & Hou, H. T. (2024). The evaluation of a scaffolding-based augmented reality educational board game with competition-oriented and collaboration-oriented mechanisms: Differences analysis of learning effectiveness, motivation, flow, and anxiety. *Interactive Learning Environments*, 32(2), 502-521.

- Lu, S., & Chen, P. (2020). Evaluation of AR embedded physical puzzle game on students' learning achievement and motivation on elementary natural science. **Interactive Learning Environments**, 28(4), 451-463.
- Nasikhin, A., Syukur, F., Cómputo, E., Roya, A., Hasan, M., & Zainudin, S. (2023). Development of Augmented Reality in Islamic Religious Education Learning: Case Study in Islamic Boarding School-Based Schools. **At-Turats**, 17, 91-105.
- Pathania, M. (2023). A chronological literature review of different augmented reality approaches in education. **Technology, Knowledge and Learning**, 28(1), 329-346.
- Yasnel, Y. (2019). Augmented Reality Technology for Learning Shala. **International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)**, 9(8), 2044 - 2047
- Yenioglu, B. (2023). Augmented reality for learning in special education: a systematic literature review. **Interactive Learning Environments**, 31(7), 4572-4588.
- Zidan, A. (2022). Effectiveness of augmented reality (AR) on students' achievement and motivation in learning science. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 18(4), 782 - 799.

درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) من وجهة نظر مشرفهم في الأردن

ربي طلال صبحا* د. يوسف محمود عاروري**

تاريخ وصول البحث: 2024/12/18م

تاريخ قبول البحث: 2025/3/16م

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) من وجهة نظر مشرفهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطوير أداة الدراسة المكونة من (40) فقرة، التي وزعت بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة التي تكونت من (171) مشرفاً ومشرفة من مديريات التربية والتعليم التابعة للعاصمة عمان ومحافظة البلقاء خلال العام الدراسي 2023/2022؛ حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية. وأظهرت النتائج بأن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) من وجهة نظر مشرفهم جاءت متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) من وجهة نظر مشرفهم تعزى لمتغيرات المنطقة التعليمية والتخصص والمؤهل العلمي. وفي ضوء هذه النتائج، يوصى بتطوير مساقات إلكترونية هدفها تلبية احتياجات المعلمين تكنولوجياً وتدريبهم على توظيف معايير (ISTE) الخاصة بهم، وتصميم دليل تعليمي يساعد المعلمين على دمج التكنولوجيا باستخدام معايير (ISTE). الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا في التعليم، الكفايات المهنية التكنولوجية، الأردن.

* باحثة.

** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

The Degree of Basic Stage Teachers' Application of the International Society for Technology in Education (ISTE) Standards from the Perspective of Their Supervisors in Jordan

Abstract

This study aimed to investigate the degree to which basic stage teachers apply the standards of the International Society for Technology in Education (ISTE), as perceived by their supervisors. A descriptive survey methodology was employed, and a 40-item questionnaire was developed and validated for data collection. The instrument was distributed to a stratified random sample of 171 supervisors from education directorates in Amman and Al-Balqa Governorate during the 2022/2023 academic year. Results indicated that the level of ISTE standards application among basic stage teachers was moderate from the supervisors' perspective. Furthermore, no statistically significant differences were found based on educational region, specialization, or academic qualification. In light of these findings, the study recommends the development of targeted electronic courses to address teachers' technological needs and enhance their capacity to implement ISTE standards effectively. Additionally, the creation of a practical instructional guide is suggested to support teachers in systematically integrating technology in alignment with ISTE standards.

Keywords: Technology in Education, ISTE Standards, Teacher Competencies, Educational Supervision, Jordan.

المقدمة:

برزت أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرين، منذ أن شهد العالم تطورات تكنولوجية سريعة، أدت إلى تحولات جذرية في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية؛ حيث كان للمنظومة التعليمية والتربوية النصيب الوافر من منجزات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي أسهمت في تطوير العملية التعليمية وشجعت المعلمين في المؤسسات التعليمية على تصميم تعليم يتماشى مع حاجات الطلبة ومتطلبات العصر الرقمي. لقد اختلفت أدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين عما كانت عليه سابقاً، فقد أصبح ميسراً لعملية التعلم الغنية بالأساليب والتقنيات الحديثة، قادراً على نقل الخبرات إلى طلبته بشكل فعال، ومهراً في توظيف التكنولوجيا في المواقف التعليمية المتنوعة، وساعياً إلى تجديد أساليبه ومهاراته التعليمية لتكون مساهمة فعالة في تحقيق النمو المعرفي للطلبة وإكسابهم مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية (زهرة وتلى، 2020). لذا، يحتاج المعلمون لمجموعة من المعايير التكنولوجية لتكون بمثابة دليل إرشادي لكافة ممارساتهم التعليمية الغنية بالتكنولوجيا، ولتساعدتهم في تطوير أدائهم الوظيفي في عمليات تعليم الطلبة وتعلمهم. ويوضح سون (Son, 2021) أن المعايير الخاصة بممارسات المعلمين الغنية بالتكنولوجيا تسهم في زيادة المعارف والمهارات، ومواكبة العولمة بجانبها الإيجابي في شتى مجالات الحياة وخاصة في مجال التعليم، وتعمل على دعمهم ليكونوا مؤهلين في تدريسهم في العصر الرقمي، وتمكينهم من اختيار ما يحتاجون إليه في غرفهم الصفية، وتشجيعهم على المشاركة في أنشطة التطوير المهني المختلفة وزيادة معارفهم ومهاراتهم من أجل التدريس الفعال.

وتلبية لاحتياجات المعلمين التكنولوجية جاءت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم International Society for Technology in Education (ISTE) لتقوم بتطوير معايير لتكنولوجيا التعليم تعرف بالمعايير الوطنية للتكنولوجيا في التعليم والتي هدفت إلى دمج التكنولوجيا في التعليم (صالح، 2018). وسعت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لوضع معايير تضمن التطبيق الفعال للأدوات التكنولوجية التي يمكن دمجها في العملية التعليمية من أجل تحسين التعليم والتعلم، حيث تشجع على زيادة جودة إنتاجية الطلبة والمعلمين وقيادة المديرين، وتسخير التكنولوجيا لترسيخ المفاهيم العلمية والممارسات المهنية، واستغلالها لزيادة دافعية المعلمين في مهارات التفكير وتوظيف التكنولوجيا وإبراز دور الطالب والمعلم والمدير في المدرسة والمجتمع (ISTE, 2017).

ويشير إبراهيم والشعيلي (2020) أن محتوى معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم الخاص بالمعلمين قد مر أثناء تطوره في عدة مراحل كان آخرها في عام 2017، وتضمنت سبعة معايير: معيار المعلم المتعلم؛ وقياس سعي المعلمين ومقدرتهم على تحسين خبراتهم من خلال التعلم من الآخرين أو من خلال الأبحاث ومتابعة الاهتمامات المهنية عن طريق شبكات التعلم المحلية والعالمية، ومعيار المعلم القائد؛ وقياس اهتمام المعلمين بإيجاد فرص للقيادة لتمكين الطلبة وتلبية احتياجاتهم الرقمية، ومعيار المعلم المواطن؛ وقياس مدى مقدرة المعلم على إلهام المتعلمين على المشاركة الإيجابية والفعالة في العالم الرقمي، ومعيار المعلم المتعاون؛ وقياس مهارات المعلم في تخصيص بعض الوقت للتعاون الفعال مع الطلبة والزلاء لحل المشكلات والتواصل مع أولياء الأمور، ومعيار المعلم المصمم؛ وقياس امتلاك المعلم لمهارات تصميم الأنشطة والبيئات الأصلية لتحقيق التعلم، ومعيار المعلم الميسر المسهل؛ وقياس كفايات المعلم في تسهيل تعلم استخدام التكنولوجيا لدعم تحصيل الطلبة وإدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلبة في البيئة الرقمية، ومعيار المعلم المحلل، وقياس استخدام المعلم للبيانات لتوجيه تعليمهم ودعمهم للطلبة لتحقيق أهداف تعلمهم

ونظرًا لحرص وزارة التربية والتعليم الأردنية على مواكبة التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعملها المتواصل لدمج التكنولوجيا في التعليم، تعمل الوزارة سنويًا على دراسة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الموجودة لمعرفة مدى فاعليتها ومناسبتها للبيئة التعليمية التعليمية، وجودتها في التطور، للوصول إلى البيئة المدرسية المثالية والجاذبة للطلبة والمعلمين؛ حيث تقوم الوزارة بتنفيذ عدد من المشاريع المتخصصة لرفع الكفاءة التكنولوجية من خلال وضع استراتيجيات متكاملة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم من قبل لجنة مختصة من الخبراء والاستشاريين من داخل الوزارة وخارجها (وزارة التربية والتعليم، 2018). كما تسعى الوزارة إلى تمكين المعلمين مهنيًا من خلال تقديم الخدمات عن بعد، بوساطة إنشاء منصة إلكترونية خاصة لتدريب المعلمين توفر الدورات اللازمة لتأهيلهم والنهوض بالعملية التعليمية تحت الإشراف المباشر من قبل المدربين المؤهلين، وتستثمر الوزارة هذه المنصة التدريبية لعرض خدماتها على جميع المعلمين في الوزارة أو لمن يرغب في الالتحاق بهيئة التعليم (منصة تدريب المعلمين، 2021). إن هذا الجهد المبذول من الوزارة في تمكين المعلمين من مواكبة التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتأهيلهم لدمجها في ممارساتهم التعليمية من خلال إنشاء

منصة إلكترونية خاصة لتدريبهم يحتاج لدراسة تسعى للكشف عن مدى جدوى مثل هذه الدورات التدريبية في ممارسات المعلمين التعليمية ومدى موافقة هذه الممارسات للكفايات التكنولوجية الصادرة عن منظمات ومؤسسات تعليمية عالمية كمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم.

ولما كان المشرف التربوي هو القائد الذي يمتلك الخبرة والمقدرة على قياس كفايات المعلمين وممارساتهم التعليمية، وتوجيههم لتحسين المواقف التعليمية عن طريق تنمية مهاراتهم التكنولوجية والانتباه لحاجاتهم التدريبية والمهنية، ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في أكمل صورة، لانطلاق مقدراتهم ورفع مستواهم الوظيفي بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010)؛ فإنه من الممكن الأخذ برأيه في تقييم ممارسات المعلمين في ضوء المعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم الخاصة بالمعلمين. لذا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تطبيق المعلمين لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفيهم.

قام الباحثان بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الدراسة، وفيما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

هدفت دراسة عياد وعجرمي (Ayad & Ajrami, 2017) للكشف عن درجة تطبيق معايير ISTE للمعلمين والمتعلمين في كليات التعليم الفني في قطاع غزة بدولة فلسطين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم إعداد استبانتيين للمعلمين والمتعلمين، ووُزعت الأولى على 71 معلماً، بينما وُزعت الثانية على 186 طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ISTE للمعلمين والمتعلمين جاءت بشكل عام منخفضة.

كما هدفت دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) تعرف درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لدى المعلمين بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات وتم توزيعها على عينة مكونة من (114) من المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت متوسطة في جميع معايير الدراسة وهي: المعلم المتعلم، القائد المواطن، المتعاون، المصمم، الميسر والمُحلل، كما كشفت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وجاءت دراسة كيم وكيم وبيك وشن (Kimm, Kim, Baek, & Chen, 2020) لقياس مستويات الكفاءة التكنولوجية لدى 242 معلماً في برامج إعداد المعلمين في ولاية كاليفورنيا، حيث تم استخدام المنهج الوصفي وتطوير مقياس معتمد على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمعلمين، وأظهرت النتائج أن المعلمين يرون أنهم لم يصلوا بعد إلى المستوى المطلوب من الكفاءة التكنولوجية وفقاً لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، وأبدى المعلمون الذين يتمتعون بخبرة في التدريس الجماعي مستوى أعلى بكثير من الكفاءة التكنولوجية مقارنة بأي مجموعات أخرى. كما جاءت دراسة المسعد (Almisad, 2020) لتعرف درجة تحقيق معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لدى المعلمين، قبل الخدمة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت، وكذلك أثر متغيرات الجنس والعمر والتخصص، والسنة الأكاديمية، والكفاءة التكنولوجية لدى المعلمين قبل الخدمة، على درجة تحقق معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على (283) معلماً ما قبل الخدمة، وبينت الدراسة أن درجة تحقيق معايير الجمعية كانت بمستوى مرتفع، وبينت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس والعمر، والتخصص والعام الدراسي على درجة تحقيق هذه المعايير، في حين كان هنالك أثر لمتغير الكفاءة التكنولوجية على درجة التحقق.

وكشفت دراسة اون ويونج (Eun & Young, 2020) عن تصورات المعلمين قبل الخدمة للكفاءات التقنية، بناءً على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمعلمين، وتم استخدام تصميم وصفية لجمع البيانات في إحدى الجامعات الوطنية للتعليم في كوريا الجنوبية، ورأى معلمو ما قبل الخدمة أن دوراتهم التعليمية الحالية في مجال التكنولوجيا ليست كافية، فهي غير مصممة وفقاً لمستويات الكفاءة التكنولوجية لديهم، ولا تتوافق استراتيجياً مع بعضهم البعض. كما كشفت دراسة العجلان (2021) عن درجة تحقيق معلمي الحاسب الآلي في مدينة الرياض لمعايير تكنولوجيا التعليم الدولية للمعلمين من وجهة نظرهم، والكشف عن أثر بعض المتغيرات المستقلة على درجة تحقيقهم للمعايير، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة استبانة أداة لجمع البيانات، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي ومعلمات الحاسب في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام 2021، وتكونت عينة الدراسة من 102 معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تحقيق معايير الجمعية الدولية

للتكنولوجيا في التعليم بشكل عام كانت مرتفعة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة.

وهدف دراسة الهلالي والصلاحي (2021) الكشف عن واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، وذلك من خلال استطلاع وجهة نظر المشرفين والتربويين وقادة المدارس في السعودية والبالغ عددهم (86) مشرفاً وقائد مدرسة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تم بناء مقياس مبني على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي التعليم العام لكفايات العصر الرقمي جاءت بدرجة متوسطة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة توصلت الباحثان إلى الآتي:

- 1- استفادت الباحثان من الدراسات السابقة في تطوير الأدب النظري، وأداة الدراسة، والكشف عن الفجوة البحثية التي تبرر اجراء مثل هذه الدراسة.
- 2- تنوع الهدف من الدراسات السابقة؛ حيث كان الهدف -على سبيل المثال- من دراسة عياد وعجرمي (Ayad and Ajrami, 2017) الكشف عن درجة تطبيق معايير ISTE للمعلمين والمتعلمين في كليات التعليم الفني، أما دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) فجاءت للتعرف إلى درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) الخاصة بالمعلمين، أما دراسة المسعد (Almisad, 2020)، كما كان الهدف من دراسة إبراهيم و الشعيلي (2020) التعرف على معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم وإمكانية الاستفادة منها.
- 3- من حيث منهج الدراسة استخدمت معظم الدراسات المنهج البحثي الكمي الوصفي المسحي كدراسة إبراهيم والشعيلية (2020).
- 4- ومن حيث أدوات الدراسة فقد اتفقت معظم الدراسات في نمط أداة الدراسة المتبعة وقامت باستخدام أداة الاستبانة لغرض جمع البيانات من العينة المشاركة كدراسة إبراهيم والشعيلية (2020).
- 5- تشابهت العينات في أغلب الدراسات حيث شملت المعلمين في مدارسهم باختلاف التخصصات مثل دراسة إبراهيم والشعيلية (2020)، ولكن اختلفت العينة في دراسة المسعد (Almisad, 2020) ودراسة اون ويونج (Eun and Young, 2020) اشتملت عينة الدراسة على المعلمين ما قبل الخدمة.

6- تعددت الأماكن التي تم عقد الدراسات فيها: ففي الكويت عقدت دراسة المسعد (Almisad, 2020)، وعقدت في سلطنة عُمان دراسة إبراهيم والشعيلية (2020)، وعقدت دراسة كيم وكيم وبايك وتشين (Kimm et al, 2020) في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة، وعقدت دراسة ودراسة اون ويونج (Eun and Young, 2020) في كوريا الجنوبية، أما دراسة عياد وعجرمي (Ayad and Ajrami, 2017) فقد عقدت في فلسطين.

7- وتتميز هذه الدراسة في موضوعها البحثي؛ حيث تعد هذه الدراسة هي الأولى من نوعها -حسب علم الباحثين- على المستوى المحلي حيث تقيس درجة تطبيق المعلمين لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) من وجهة نظر مشرفهم، كما تتميز هذه الدراسة بمكان عقدها وهو الأردن.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من ضرورة توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية في الأردن، إلا أنه ما يزال معظم المعلمين لا يعتقدون أنها أداة فعالة؛ وذلك لأن البرامج التدريبية المختصة بتطبيق معايير التكنولوجيا العالمية غير كافية، ولم يتم تدريب المعلمين عليها، ولم يتلق المعلمون التشجيع الكافي سواء من المديرين أو من المشرفين. فقد أشارت وزارة التربية والتعليم في خطتها الإستراتيجية 2022-2018 إلى أنها واجهت عددًا من التحديات أهمها الحاجة إلى مواكبة التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (وزارة التربية والتعليم، 2018). وقد أكدت دراسة شحادة ومصالح (2022) أن المعوقات التي تحول دون جاهزية المعلمين لتوظيف المهارات التكنولوجية هو عدم تلقهم التدريب المناسب، وأن الدعم المقدم من قبل الوزارة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة منخفضة. وكشفت نتائج دراسة شديفات والزبون (2022) أن درجة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة منخفضة؛ وذلك لانشغال المعلمين في الأعمال الكتابية وافتقارهم لمهارات التكنولوجيا الحديثة ولقلة المؤتمرات والأبحاث والدورات التي تثرى العملية التعليمية الإلكترونية.

وأكدت الاحتياجات التدريبية العامة لمعلمي المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم أن مجال مصادر التعلم والذي يحتوي بند استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم جاء في المرتبة الثالثة من ناحية الاحتياجات التدريبية خاصة للمعلمين الجدد (وزارة التربية والتعليم، 2020). وأشارت وثيقة معلومات مؤسسة الملكة رانيا التي تخص التكنولوجيا التعليمية في الأردن أن عدد المعلمين

الذين تلقوا تدريباً على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأساليب التدريسية يُعد قليلاً جداً (مؤسسة الملكة رانيا، 2020).

ومما سبق يظهر أن هناك توظيفاً نسبياً للتكنولوجيا في العملية التعليمية، ولكن هذا التوظيف لم يكشف عن طبيعة الممارسات التعليمية للمعلمين أثناء دمجهم للتكنولوجيا، والكفايات التكنولوجية التي يمتلكها المعلمون لإنجاز المهام الإدارية والتعليمية وإعداد الطلبة للحياة المعاصرة. ومن خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي، فقد وجدوا أن العديد من المعلمين يوظفون أجهزة وتطبيقات تكنولوجية متنوعة، ولكن ممارساتهم التعليمية لا تتناغم مع المعايير العالمية المعتمدة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم كمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم الخاصة بالمعلمين. ولما كان المشرفون التربويون هم المعنيون بزيارة المعلمين في مدارسهم وحضور الحصص الصفية، ويوجهون المعلمين بشكل دائم نحو اتباع أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تفاعلية تكنولوجية تساعد على جذب اهتمام الطلبة، ويعملون على تزويدهم بمهارات القرن الواحد والعشرين المتمثلة بالمهارات التكنولوجية، ويهتمون بتطوير وتنمية مدخلات وعمليات النظام التعليمي ومخرجاته، ويسعون لتحقيق فعالية التعليم من خلال الاستفادة من المعايير العالمية في تكنولوجيا التعليم (الرباعي، 2021)؛ فإنه من الأنسب الأخذ برأيهم في تقييم ممارسات المعلمين في ضوء المعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم الخاصة بالمعلمين؛ لذا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تطبيق المعلمين لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفيهم.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفيهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات المشرفين المتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير تكنولوجيا التعليم العالمية من وجهة نظر مشرفيهم. كما تسعى إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط

استجابات المشرفين المتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية، والتخصص.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. من المتوقع أن تسعى هذه الدراسة لإثراء الأدب التربوي حول موضوع معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم.
2. من الممكن أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الدراسات المستقبلية المهمة بمجال تطوير كفايات المعلمين المستندة لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم.
3. يمكن أن تساعد نتائج الدراسة المشرفين التربويين في تنفيذ البرامج الهادفة لتعزيز معلمي المرحلة الأساسية بالمهارات التكنولوجية وفق المعايير العالمية ذات الشأن.
4. يمكن أن تسهم الدراسة في زيادة وعي معلمي المرحلة الأساسية بمعايير تكنولوجيا التعليم العالمية الخاصة بهم لتشجيعهم على تطبيقها خلال ممارستهم لعملية التعليم.
5. من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في تحديد درجة تحقق هذه المعايير في ممارسات المعلمين، وما إذا كانوا بحاجة إلى تأهيل لتطبيق هذه المعايير.

- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية يرد في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات التي ينبغي تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً وتمثلت بالآتي:
- معلمو المرحلة الأساسية: هم كل من يتولى مهنة التعليم في أي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة من الصف الأول وحتى الصف العاشر (وزارة التربية والتعليم، 1994). ويعرفوا إجرائياً بأنهم معلمو المرحلة الأساسية الذين أبدوا المشرفون وجهة نظرهم بدرجة تطبيقهم لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ويقومون بتدريس المراحل الدراسية من الصف الأول إلى العاشر في العاصمة عمان ومحافظة البلقاء.
- المشرفون التربويون: هم خبراء تربويون يمتلكون خبرات تعليمية وإدارية يستطيعون من خلالها توجيه المعلمين وتقديم المساعدة لهم للنمو المهني وحل المشكلات التي يمكن أن تواجههم، ومساعدتهم لتطوير مستواهم التعليمي وتحسين طرائق التدريس التي يتبعها المعلمون أثناء حصصهم (قاسم، 2021). ويعرفون إجرائياً بأنهم الخبراء التربويون العاملون في وزارة التربية

والتعليم والمشرفون على معلمي المرحلة الأساسية في العاصمة عمان ومحافظه البلقاء، ويمثلون عينة الدراسة واستجابوا لأداة الدراسة.

● المعايير: مجموعة المقاييس والضوابط المنظمة التي تسهل القيام بالأعمال وتساعد على تقييم الخطوات المهنية وتعد مرجعاً للعاملين في المؤسسات ولأصحاب القرار باختلاف طبيعة عملهم (مشعلة، 2017). وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة المؤشرات والكفايات التي تم اعتمادها لإعداد أداة الدراسة والتي استخدمها المشرفون للحكم على ممارسات المعلمين التكنولوجية وتتصف بالدقة.

● معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمعلمين: مجموعة المعايير التي تهدف إلى تدريب المعلمين بإيجاد الحلول لتحسين تعلم الطلاب وتعميق ممارساتهم، وتعزيز التعاون مع الأقران وإعداد الطلاب لقيادة التعلم الخاص بهم، وتمثل خارطة الطريق لمساعدة المعلمين على تمكين ومواكبة التطورات التكنولوجية في مجال التعليم (Vucaj, 2020). ويعرفها كمال الدين (2021: 98) بأنها "مجموعة من المعايير وضعتها الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية في مجال التعليم كدليل إرشادي وتوجيهي للمعلمين تحكم ممارساتهم وسلوكياتهم وعلاقاتهم المهنية التكنولوجية". وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة المعايير والكفايات اللازمة للمعلمين التي طورتها الجمعية العالمية للتكنولوجيا في التعليم، وتم التعبير عنها بمجموعة من المؤشرات التي تعكس مجالات أداة الدراسة.

● درجة تطبيق معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم: مستويات الأداء التكنولوجي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم الذي ينبغي أن يتوافر لدى معلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المعلمون من وجهة نظر مشرفهم على أداة الدراسة التي أعدها الباحثان.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد هذه الدراسة بالآتي:

- الحد الموضوعي: اقتصرَت الدّراسة الحالية على الكشف عن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفهم.
- الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظتي عمّان والبلقاء.

- الحد البشري: اقتصر هذه الدراسة على مشرفي ومشرفات معلمي المرحلة الأساسية (الأول-العاشر) في مديريات التربية والتعليم في محافظتي عمان والبلقاء.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2022/2023.
- كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى تمتع أداة الدراسة بالخصائص السيكمترية، ومدى موضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة على هذه الأداة.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا القسم وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، كما يتضمن وصفاً لأداة الدراسة المطبقة، وإجراءات الصدق والثبات التي تم اتباعها، وطريقة معالجة البيانات إحصائياً التي تم توظيفها من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وذلك للكشف عن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفيهم، وذلك لملاءمة هذا المنهج مع أهداف وأسئلة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من المشرفين والمشرفات التربويين كافة في العاصمة عمان ومحافظه البلقاء، والذين يشرفون على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية (الأول-العاشر) العام الدراسي (2022-2023)، والبالغ عددهم (306) مشرف ومشرفة، وفقاً للإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام 2023.

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم عينة الدراسة باستخدام معادلة ريتشارد جيجر (عودة، 2010)، وتكونت من (171) مشرفاً ومشرفة من العاصمة عمان ومحافظه البلقاء. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية لتمثل طبقات مجتمع الدراسة المتمثلة بمتغيرات المنطقة التعليمية والتخصص والمؤهل العلمي (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2020).

أداة الدراسة:

بعد رجوع الباحثان للإصدار الخامس من معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (2017) ومراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمعايير تكنولوجيا التعليم

العالمية الخاصة بالمعلمين مثل دراسة المسعد (Almisad, 2020)، والعجلان (2021)؛ تم تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة. وتكونت هذه الاستبانة من قسمين رئيسيين: القسم الأول تضمّن المعلومات الديموغرافية للمشرفين ومتغيرات الدراسة التصنيفية: المؤهل العلمي (دبلوم عالي، ماجستير، ودكتوراة) والتخصص (إنساني، علمي) والمنطقة التعليمية (العاصمة عمان، محافظة البلقاء). أما القسم الثاني لأداة الدراسة فتضمن فقرات أداة الدراسة والتي شملت في صورتها (38) فقرة موزعة على سبعة معايير.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق محتوى أداة الدراسة قام الباحثان باعتماد صدق المحتوى من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على (14) من المحكّمين المتخصّصين في المجالات التربوية، تكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم والمناهج والتدريس والإشراف التربوي للتأكد من مناسبة الفقرة لموضوع الدراسة ووضوحها، وانتماء الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية ودقتها، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم، والتعديل بناءً على ما أجمع عليه ما يقارب (80%) من المحكّمين، فتّمّت إضافة بعض الفقرات وإعادة صياغة بعض الفقرات، للوصول في النهاية إلى الأداة بصورتها النهائية المكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة معايير، وهي كالآتي: المعيار الأول: المعلم المتعلّم، واشتمل على (6) فقرات من (1-6)، والمعيار الثاني: المعلم القائد، واشتمل على (4) فقرات، من (7-10)، والمعيار الثالث: المعلم المواطن، واشتمل على (9) فقرات، من (11-19)، والمعيار الرابع: المعلم المتعاون، واشتمل على (7) فقرات، من (20-26)، والمعيار الخامس: المعلم المصنّم، واشتمل على (5) فقرات، من (27-31)، والمعيار السادس: المعلم الميسّر المسهل، واشتمل على (4) فقرات، من (32-35)، والمعيار السابع: المعلم المحلل، واشتمل على (5) فقرات، من (36-40).

وقد صُمّمت الاستبانة وفقاً لمقياس ليكارت خماسي التدرّج (درجة كبيرة جداً=5، درجة كبيرة=4، درجة متوسطة=3، درجة قليلة=2، درجة قليلة جداً=1) في هذه الدراسة. ولتتم تحديد المعيار الإحصائي لتفسير نتائج المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداء الدراسة، تم تحديد الأهمية النسبية واستخدام المعيار وفقاً للآتي: درجة تطبيق مرتفعة للفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أكبر من (3.66)، درجة تطبيق متوسطة للفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.34-3.66)، درجة تطبيق منخفضة للفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أقل من (2.34).

ثبات أداة الدراسة:

تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيق أداة الدراسة على عيّنة استطلاعية مكونة من (25) مشرفاً ومشرفة من خارج عينة الدراسة وضمن حدود مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام معامل كرونباخ ألفا (ثبات الاتساق الداخلي)، حيث بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (0.97)، وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة (عودة، 2010).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على نوعين من المتغيرات: أولاً: المتغيرات التصنيفية، وشملت المؤهل العلمي (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراة)، والتخصص (علمي، إنساني)، والمنطقة التعليمية (العاصمة عمان، محافظة البلقاء). ثانياً: المتغير التابع: وهو درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفهم.

المعالجة الإحصائية:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء بعض الأساليب والأدوات الإحصائية لتحليل البيانات التي تم جمعها، وهي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
2. تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تضمن هذا القسم عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها بعد معالجتها إحصائياً، ومناقشة هذه النتائج على النحو الآتي:

أولاً: السؤال الأول والذي نصّه: "ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفهم؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لفقرات الاستبانة لكل معيار من معاييرها السبعة، والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المعلمين للمعايير من وجهة نظر مشرفهم

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
المعلم القائد	3.16	0.78	1	متوسطة
المعلم المحلل	3.14	0.74	2	متوسطة
المعلم المتعلم	3.11	0.72	3	متوسطة
المعلم المصمم	3.07	0.79	4	متوسطة
المعلم المواطن	3.06	0.66	5	متوسطة
المعلم المتعاون	3.05	0.77	6	متوسطة
المعلم الميسر المسهل	3.00	0.82	7	متوسطة
الدرجة الكلية	3.08	0.66	-	متوسطة

يتضح من الجدول (1) إن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفهم جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.66)، وجاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (3.00 - 3.16)، وجاء المعيار الثاني (المعلم القائد) بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة تقييم متوسطة، وجاء المعيار السابع (المعلم المحلل) بالرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة تقييم متوسطة، وجاء المعيار الأول (المعلم المتعلم) بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة تقييم متوسطة، وجاء المعيار الخامس (المعلم المصمم) بالرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة تقييم متوسطة، وجاء المعيار الثالث (المعلم المواطن) بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة تقييم متوسطة، وجاء المعيار الرابع (المعلم المتعاون) بالرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة تقييم متوسطة، وجاء المعيار السادس (المعلم الميسر المسهل) بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى وجود ضعف في امتلاك المعلمين للكفايات والمهارات اللازمة لتطبيق هذه المعايير. وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تدريب المعلمين، من خلال إصدار "منصة تدريب المعلمين" التي تقدم خدمات للمعلمين عن بعد وتسعى لتأهيل المعلمين والتهوض بمهاراتهم والارتقاء بمعارفهم لتطوير عملية التعلم باستخدام التكنولوجيا، إلا

أن المعلمين لا يمتلكون الخبرة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى ضعف استجابة المعنيين من معلمين ومديرين وغيرهم لتطبيق الخطة الإستراتيجية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم للأعوام (2018-2022)؛ والتي كان من أهم أهدافها الخاصة؛ زيادة أعداد المعلمين المدربين في مجالات توظيف تكنولوجيا التعليم لتشمل جميع المعلمين في عام 2022، وزيادة قدرات الموارد البشرية في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات ومواكبة التطورات السريعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والسعي لتطوير واستدامة موارد التعلم الإلكتروني التي تدعم تطبيق معايير تكنولوجيا (وزارة التربية والتعليم، 2018). ويمكن تفسير ضعف الاستجابة لهذه الخطة الاستراتيجية هو ضعف اهتمام المعلمين بضرورة امتلاكهم للكفايات التكنولوجية أو انشغالهم في الأعمال الإدارية كالمناوبات الصباحية والمسائية التي تستنزف طاقتهم، والأعمال الكتابية التي تستهلك منهم الجهد الكثير كإعداد الخطط والتحضير وكتابة الاختبارات وتصحيحها، والتي يمكن أن تستمر لما بعد ساعات الدوام الرسمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم والمتعلقة بتأهيل المعلمين لامتلاك الكفايات التكنولوجية ومساعدتهم على استخدام أدوات الاتصال والتقنيات الرقمية لم تكن إلزامية للجميع، أو أنّ الوزارة لم تختار أوقات تناسب المعلمين للتدريب، أو ضعف تجهيز مراكز التدريب بالتجهيزات المناسبة لتمكينهم من امتلاك الكفايات التكنولوجية، كما أن ضعف الدافعية والسعي للتعلم الذاتي من قبل المعلمين أو قلة تلقي التعزيز المادي والمعنوي يجعل من مواكبة التطورات التكنولوجية أمراً صعباً. كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى قلة الدعم والتشجيع بأهمية تطبيق هذه المعايير من قبل الإدارة المدرسية. إذ إن مسؤولية القيادة التربوية في المدرسة تقتضي العمل التكاملي بروح الفريق بينها وبين المعلمين إما من خلال التواصل معهم كأفراد أو من خلال الاجتماعات التي يعقدها المدراء مع المعلمين بصورة دورية لتوجيههم نحو تطبيق الخطط الاستراتيجية المتعلقة بتطبيق التكنولوجيا وامتلاك الكفايات التكنولوجية ومنها معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، حيث تقع على عاتق المدراء مسؤولية اتقان توظيف هذه المعايير لتسهيل عملية التفاعل بين المعلمين، وتبادل الخبرات والتجارب فيما بينهم ليكونوا قدوة للمعلمين في المدرسة، كما عليهم السعي لإيجاد بيئة خصبة للمعلمين للتعلم، والتأمل في طرق استخدام التكنولوجيا المتوافرة في عملية التدريس. وقد يتم تفسير عدم تحمل المدراء مسؤولياتهم هو قلة مشاريع التطوير التربوي التي تهدف إلى توعية

مديري المدارس بكفايات الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم وآليات تمكين المعلمين منها وتنميتها لديهم. كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى طبيعة البيئة الصفية والبنية التحتية في المدارس والتي تشكو من قلة توافر الإمكانيات التكنولوجية والأدوات الرقمية داخل الغرفة الصفية.

وقد اتفقت هذه النتيجة - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلة (2020) التي هدفت للتعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف نتائج هذه الدراسة الحالية - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع نتائج دراسة المسعد (Almisad, 2020)، حيث بينت الدراسة أن درجة تحقيق المعلمين للمعايير كانت بمستوى مرتفع. كما وتختلف أيضاً نتائج هذه الدراسة الحالية - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع نتائج دراسة عياد وعجومي (Ayad & Ajrami, 2017) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المعايير للمعلمين والمتعلمين جاءت بدرجة منخفضة.

ومن خلال الجداول الآتية تظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعايير السبعة مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي: المعيار الأول: المعلم المتعلم، تكون هذا المعيار من (6) فقرات، وشمل الفقرات من (1-6)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الأول

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يطبق المعلمون الأساليب التعليمية واستراتيجيات التعلم الحديثة التي أصبحت ممكنة بفضل التكنولوجيا.	3.43	0.94	1	متوسطة
1	يضع المعلمون أهدافاً تعليمية لاستكشاف الأساليب التعليمية.	3.42	0.84	2	متوسطة
3	يقيم المعلمون فعالية استراتيجيات التعلم الحديثة المطبقة من قبلهم.	3.15	0.88	3	متوسطة
4	يتابع المعلمون الاهتمامات المهنية عن طريق الإنشاء أو الانضمام لشبكات التعلم المحلية والعالمية.	3.08	0.86	4	متوسطة
5	يشارك المعلمون في شبكات التعلم المحلية والعالمية ذات الاهتمامات المهنية.	2.94	0.87	5	متوسطة
6	يواكب المعلمون نتائج الأبحاث التي تدعم تحسين تعلم طلابهم.	2.63	0.97	6	متوسطة
الدرجة الكلية		3.11	0.72		متوسطة

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي للمعيار الأول جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (0.72)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الأول بين (2.63- 3.43)، وقد جاءت الفقرة (2) في الرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.43)، وانحرافها المعياري (0.94)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (6) في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.63) وانحرافها المعياري (0.97) وبدرجة تقييم متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى قلة اهتمام المعلمين بوضع أهداف تعليمية مهنية من شأنها أن تساهم في تمكين المعلمين من التعرف أهم طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة المعززة بالتكنولوجيا وتطبيقها. كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى أن المعلمين قد يكون لديهم اهتمامات قليلة للتعرف إلى الاستراتيجيات الحديثة المعززة بالتكنولوجيا من خلال الدورات التدريبية التي تعقدتها وزارة التربية والتعليم كمطلب لاجتياز برنامج المعلمين الجدد الذي يهدف إلى بيان كيفية تطبيق المعلمين لطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة المعززة بالتكنولوجيا؛ حيث تركز مثل هذه البرامج على ضرورة دمج أدوات التكنولوجيا أثناء التخطيط للمواقف الصفية واختيار

الاستراتيجيات المناسبة، ولكن قد يكون الوقت الذي تحدده وزارة التربية والتعليم لموضوع استراتيجيات التعلم الحديثة غير كاف للتطبيق أو لم يكن بالمستوى المطلوب. كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى ضعف تواصل المعلمين فيما بينهم لتبادل الخبرات والاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية التي تدعم التعلم والتعليم، حيث أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامج "التوأمة الإلكترونية" الذي يعد برنامجاً تفاعلياً عبر منظومة ومنصة تعلم آمنة، هدفه التواصل بين المعلمين من خلال منصة إلكترونية، سواء كان التواصل مع معلمين داخل المملكة أم خارجها من خلال دمج التكنولوجيا المبتكرة في العملية التعليمية ليتم من خلالها تبادل الخبرات بين المعلمين والاطلاع على نتائج الأبحاث التي تدعم عملية التعليم، حيث يمكن هذا البرنامج المعلمين من متابعة الاهتمامات المهنية الحديثة. وبالرغم من توفر مثل هذا البرنامج والمنصة الإلكترونية التي توفر التواصل والتعاون بين المعلمين، إلا أنه ومن الممكن عدم قيام الوزارة بالإعلان والترويج الكافي لهذا البرنامج أو أنها لم تُرَشَّح أعداداً كبيرة من المعلمين للاستفادة منه، أو يمكن أن يكون أحد الأسباب تردد المعلمين من الاشتراك بهذا البرنامج بسبب عائق اللغة، حيث يحتاج هذا البرنامج إلى إتقان اللغة الإنجليزية بسبب وجود مشاركين من جميع الدول الأوروبية، فمثل هذه الأسباب قد تحول دون مشاركة المعلمين في شبكات التعلم المحلية والعالمية وعدم قدرتهم على مواكبة الأبحاث التي تدعم تحسين تعلّم الطلبة. وتتفق هذه النتيجة - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) التي أشارت إلى أن درجة المعيار الأول "المعلم المتعلم" متوسطة.

المعيار الثاني: المعلم القائد، تكوّن هذا المعيار من (4) فقرات، وشمل الفقرات من (7-10)، وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (3):

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	يتعاون المعلمون مع الزملاء والخبراء التربويين لتطوير رؤية مشتركة لتمكين التعليم باستخدام التكنولوجيا.	3.24	0.88	1	متوسطة
7	يملك المعلمون رؤية مشتركة لتمكين تعليم الطلبة باستخدام التكنولوجيا.	3.22	0.94	2	متوسطة
9	يسعى المعلمون إلى وصول جميع الطلبة إلى تكنولوجيا التعليم، والمحتوى الرقمي، وفرص التعلم، لتلبية الاحتياجات المتنوعة.	3.13	0.86	3	متوسطة
10	يقدم المعلمون نموذجاً للزملاء في تبني الموارد والأدوات الرقمية الجديدة الداعمة للتعلم الفعال.	3.05	0.91	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.16	0.78	-	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي للمعيار الثاني جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.78)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الثاني بين (3.05-3.24)، وقد جاءت الفقرة (8) في الرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.24)، وانحرافها المعياري (0.88)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (10) في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.05) وانحرافها المعياري (0.91) وبدرجة تقييم متوسطة. ويمكن تفسير ذلك إلى عدة مسببات من شأنها أن تساهم في تقليل امتلاك المعلمين لرؤية مشتركة تمكين الطلبة من التعلم باستخدام التكنولوجيا؛ ومن هذه المسببات: أولاً: ضعف إمكانية تفرغ المعلمين للتعاون مع بعضهم خلال فترة الدوام المدرسي بسبب كثرة الأعمال المطلوبة منهم. ثانياً: اختلاف تخصصات المعلمين، فبعض المدارس لا يوجد فيها أكثر من معلم أو معلمين من نفس التخصص مما يجعل التشارك بين معلمي التخصص الواحد قليلاً وتبادل الأفكار حول تبني أدوات رقمية حديثة داعمة للتعلم الفعال أمر صعب، كما وإن تفاوت عدد سنوات خبرة المعلمين في المدرسة يكون سبباً بقلّة التعاون بين المعلمين أنفسهم لأن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكبر لا يميلون للتعاون مع المعلمين ذوي الخبرة الأقل. ثالثاً: قلة تعاون المعلمين مع الخبراء التربويين لتطوير رؤية مشتركة لتمكين التعلم؛ وذلك بسبب اعتقاد المعلمين أن الخبراء

التربويين هم سلطة رقابية عليهم لا سلطة تعاونية معهم. رابعاً: ميل بعض المعلمين للاستمرار باستخدام طرق واستراتيجيات التدريس التقليدية الاعتيادية في تقديم المحتوى التعليمي دون الأخذ بإمكانات التكنولوجيا وتوظيفها كون هذا التوظيف يتطلب وقتاً وجهداً إضافياً منهم. وتتفق هذه النتائج - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) التي أشارت إلى أن درجة المعيار الثاني "المعلم القائد" متوسطة.

المعيار الثالث: المعلم المواطن، تكوّن هذا المعيار من (9) فقرات، وشمل الفقرات من (11-19)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
19	يكون المعلمون نموذجاً لحماية خصوصية بيانات الطلبة	3.16	0.96	1	متوسطة
13	ينشئ المعلمون ثقافة لتشجيع الطلبة على حبّ الاستطلاع.	3.13	0.79	2	متوسطة
11	يبتكر المعلمون خبرات تمكن الطلبة من تقديم مساهمات إيجابية ومسؤولية اجتماعياً.	3.13	0.84	3	متوسطة
16	يمكن المعلمون الطلبة من القدرة على صياغة المعرفة بأشكال متنوعة ومشاركتها مع الآخرين.	3.10	0.81	4	متوسطة
15	يعزّز المعلمون اكتساب المعرفة الرقمية لدى الطلبة.	3.06	0.83	5	متوسطة
12	يساعد المعلمون الطلبة على إظهار السلوك التعاطفي من خلال التواصل عبر الإنترنت لبناء العلاقات الاجتماعية.	3.05	0.78	6	متوسطة
17	يرشد المعلمون الطلبة إلى الممارسة الأخلاقية والقانونية باستخدام الأدوات الرقمية من خلال حماية حقوق الملكية الفكرية والممتلكات.	3.02	0.93	7	متوسطة
18	يمثل المعلمون نموذجاً لتعزيز إدارة البيانات الشخصية والهوية الرقمية.	2.99	0.89	8	متوسطة
14	يمكن المعلمون الطلبة من تقييم مصداقية مصادر المعلومات عبر الإنترنت.	2.91	0.83	9	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.06	0.66	-	متوسطة

يتّضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي الكلي للمعيار الثالث جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.66)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الثالث بين (2.91-3.16)، وقد جاءت الفقرة (19) في الرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.16)، وانحرافها المعياري (0.96)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (14) في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.91) وانحرافها المعياري (0.83) وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى عدة عوامل ساهمت في إضعاف تمكين المعلمين من إظهار السلوك التعاطفي مع الطلبة، وتشجيع ثقافة حب الاستطلاع لديهم، والقدرة على تقييم مصداقية مصادر المعلومات عبر الانترنت، ومن هذه الأسباب: أولاً: غياب البرامج التدريبية التي تمكّن المعلمين من التعامل مع مصادر المعلومات عبر الانترنت والقدرة على تقييم البيانات الرقمية المتاحة لهم. ثانياً: افتقار الخبرة التقنية والفنية وامتلاك المهارات الحاسوبية اللازمة لدى بعض المعلمين قد يحول دون قدرتهم على إرشاد الطلبة إلى الممارسة الآمنة لمصادر المعلومات التكنولوجية وحماية الملكية الفكرية. ثالثاً: قلة اعتياد المعلمين على تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة المعززة بالتكنولوجيا كالبحث عبر الانترنت أو تقييم صحة المعلومات، الأمر الذي يساهم في إضعاف تمكين الطلبة من البحث عبر الانترنت وصياغة المعرفة بأشكالها عند تكرار عملية البحث. وتتفق هذه النتيجة - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) التي أشارت إلى أن درجة المعيار الثالث "المعلم المواطن" متوسطة.

المعيار الرابع: المعلم المتعاون، تكوّن هذا المعيار من (7) فقرات، وشمل الفقرات من (20-26)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (5):

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الرابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
26	يتفاعل المعلمون مع أولياء الأمور والزملاء كشركاء في تعلم الطلبة.	3.25	0.92	1	متوسطة

25	يظهر المعلمون كفاءة بالثقافة التكنولوجية عند التواصل مع الطلبة وأولياء الأمور والزملاء.	3.12	0.84	2	متوسطة
20	يخصّص المعلمون وقتًا للتخطيط والتعاون مع الزملاء لتوظيف خبرات تعلم تكنولوجية حقيقية.	3.12	0.95	3	متوسطة
22	يشخص المعلمون المشاكل الخاصة بالقضايا التكنولوجية.	3.02	0.93	4	متوسطة
21	يتعاون المعلمون مع الطلبة لاكتشاف واستخدام موارد رقمية جديدة.	3.00	0.88	5	متوسطة
24	يستخدم المعلمون الأدوات التعاونية الإلكترونية لتوسيع خبرات تعلم الطلبة من خلال المشاركة الفعلية مع الخبراء، والفرق، والطلبة محليًا، وعالميًا.	2.92	0.95	5	متوسطة
23	يعمل المعلمون على حل المشاكل المتعلقة بالقضايا التكنولوجية.	2.89	0.95	7	متوسطة
الدرجة الكلية		3.05	0.77	-	متوسطة

يتّضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي للمعيار الرابع جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.05) وبانحراف معياري (0.77)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الرابع بين (2.89-3.25)، وقد جاءت الفقرة (26) في الرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.25)، وانحرافها المعياري (0.92)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (23) في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.89) وانحرافها المعياري (0.95) وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة أسباب: أولاً: ضعف إمكانية تفرغ المعلمين للتعاون مع بعضهم خلال أوقات الدوام المدرسي؛ حيث أن المعلمين المشتركين بتدريس المادة الواحدة أو ما يسمى بمجلس المادة لا يستطيعون الاجتماع معاً بأوقات فراغ محددة ليتمكنوا من توظيف خبرات التعلم التكنولوجية والعمل على حل المشاكل المتعلقة بالقضايا التكنولوجية. ثانياً: محدودية الفرص التي تتاح للمعلمين للتواصل والتعاون مع أولياء الأمور والشركاء بالعملية التعليمية بوساطة التكنولوجيا لاعتقادهم أن هذا التواصل ليست من مهامهم الأساسية؛ بل ينبغي التركيز على ما يحدث في الغرفة الصفية. ثالثاً: إن استخدام الأدوات التعاونية وإظهار الكفاءة بالثقافة التكنولوجية يحتاج إلى خبرات تقنية عالية ومهارات تكنولوجية متطورة وهذا ما يعاني ضعفه المعلمون، بالرغم من قيام وزارة التربية والتعليم من إصدار دليل المعلم الذي يساعد المعلمين على التعامل مع المنصات التعليمية مثل مايكروسوفت تيمز التي تساعد المعلمين على مشاركة الأفكار وعرض الملفات الخاصة مع الزملاء والخبراء في الصفوف

الافتراضية، وإشراك أولياء الأمور إما من خلال الانضمام إلى الاجتماعات المجدولة بشكل جماعي أو فردي والاستماع إلى آراءهم والتفاعل معهم كشركاء في عملية تعلم الطلبة. وتتفق هذه النتائج - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) التي أشارت إلى أن درجة المعيار الرابع "المعلم المتعاون" متوسطة.

المعيار الخامس: المعلم المصمم، تكون هذا المعيار من (5) فقرات، وشمل الفقرات من (27-31)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الخامس

رقم الفقرات	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
27	يستخدم المعلمون التكنولوجيا لتصميم خبرات تعليمية تعزز التعلم الذاتي.	3.12	0.94	1	متوسطة
30	يستخدم المعلمون الأدوات والموارد الرقمية لتحقيق أكبر فائدة من التعلم النشط.	3.11	0.87	2	متوسطة
28	يراعي المعلمون الفروق الفردية وتلبية احتياجات الطلبة باستخدام التكنولوجيا	3.09	0.89	3	متوسطة
29	يصمم المعلمون أنشطة تعليمية إلكترونية واقعية تتماشى مع محتوى المعايير الوطنية للتعليم	3.06	0.93	4	متوسطة
31	يطبق المعلمون مبادئ التصميم التعليمي لإيجاد بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تدعم التعليم.	2.97	0.85	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.07	0.79	-	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي الكلي للمعيار الخامس جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.79)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الخامس بين (2.97-3.12)، وقد جاءت الفقرة (27) في الرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.12)، وانحرافها المعياري (0.94)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (31) في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.97) وانحرافها المعياري (0.85) وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بالتأخر بإطلاق برنامج تصميم وتنفيذ البرامج التفاعلية من خلال منصة تدريب المعلمين والذي قد يساهم في تمكين المعلمين من تصميم خبرات تعليمية تعزز التعلم الذاتي وتنفيذ أنشطة تعليمية إلكترونية واقعية يمكن من خلالها مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى اعتقاد غالبية المعلمين بأن مهمة تصميم البرمجيات التفاعلية التي تتطلب مهارات تكنولوجياية هي ليست من مهامهم وإنما من مهام معلمي الحاسوب أو مطوري التكنولوجيا في الوزارة، وقد يرجع ذلك لاعتقادهم أن تصميمها يحتاج إلى دراية وتمكن من استخدام لغات البرمجة المتعددة. وقد تعزى هذه النتائج إلى ضعف المواءمة بين ارتفاع أعداد الطلبة واكتظاظ الصفوف وبين القدرة على تصميم أنشطة تعليمية تعمل بفاعلية في بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تعمل على دعم التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وتتفق هذه النتائج - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) التي أشارت إلى أن درجة المعيار الخامس "المعلم المصمم" متوسطة.

المعيار السادس: المعلم الميسر المسهل، تكوّن هذا المعيار من (4) فقرات، وشمل الفقرات من (32-35)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (7):

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على

فقرات المعيار السادس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
33	ينظم المعلمون استخدام الطلبة للتكنولوجيا واستراتيجيات التعلم في المنصات الرقمية والبيئات الافتراضية ومن خلال الاتصال المباشر في الميدان.	3.08	0.89	1	متوسطة
32	يعزز المعلمون ثقافة تولي الطلبة ملكية أهدافهم التعليمية ونتائجها سواء كانت بصورة مستقلة أو جماعية.	3.01	0.92	2	متوسطة
34	يبتكر المعلمون فرصاً تعليمية تجعل الطلبة في تحدٍ لتوظيف عملية التصميم أو التفكير الحسابي للابتكار وحل المشكلات.	2.97	0.95	3	متوسطة
35	يكون المعلمون نموذجاً لإثراء التفكير الإبداعي لتوصيل الأفكار والمعرفة لدى الطلبة.	2.96	0.90	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.00	0.82	-	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي الكلي للمعيار السادس جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.82)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار السادس بين (2.96-3.08)، وقد جاءت الفقرة (33) في الرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.08)، وانحرافها المعياري (0.89)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (35) في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.96) وانحرافها المعياري (0.90) وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى تفضيل بعض المعلمين استخدام طرق واستراتيجيات تدريس اعتيادية أو تقليدية لا تأخذ بعين الاعتبار توظيف التكنولوجيا ظلًا منهم أن هذه الطرق والاستراتيجيات مناسبة أكثر لإيصال المحتوى المعرفي للطلبة، أو أن تصميم التدريس في البيئات التعليمية المعززة بالتكنولوجيا يحتاج إلى وقت وجهد أكبر، ويمكن تفسير تفضيل الطرق والاستراتيجيات التقليدية الاعتيادية ضعف البنية التحتية التكنولوجية. كما يمكن تفسير الدرجة المتوسطة لجميع فقرات هذا المعيار هو ضعف الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين، إن امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية يمكنهم من إدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلبة في البيئات التعليمية المعززة بالتكنولوجيا، وإيجاد فرص تحدي لتعلم الطلبة تساعدهم على الابتكار وحل المشكلات. كما أن ضعف تعامل الطلبة مع المنصات الرقمية والبيئات الافتراضية والقدرة على حل المشكلات بطرق إبداعية، والقدرة على البحث للحصول على المعرفة باستخدام التكنولوجيا هو نتاج لعدم العمل في البيئات التعليمية المعززة بالتكنولوجيا. وتتفق هذه النتائج - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) التي أشارت إلى أن درجة المعيار السادس "المعلم الميسر المسهل" متوسطة.

المعيار السابع: المعلم المحلل، تكون هذا المعيار من (5) فقرات، وشمل الفقرات من (36-40)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (8):

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار السابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
38	يقدم المعلمون التغذية الراجعة والمستمرة في الوقت المناسب للطلبة.	3.26	0.83	1	متوسطة
40	يستخدم المعلمون نتائج التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور لبناء التوجيه الذاتي للطلبة.	3.23	0.90	2	متوسطة
39	يزود المعلمون الطلبة بتعليمات قائمة على تحليل نتائج التقييم لتعديل منتجاتهم التعليمية.	3.08	0.85	3	متوسطة
37	يستخدم المعلمون التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ التقييمات التكوينية والختمية التي تلي احتياجات الطلبة.	3.08	0.90	4	متوسطة
36	يوفر المعلمون طرائق بديلة للطلبة لإثبات كفاءاتهم وقدراتهم والتفكير في تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.07	0.89	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.14	0.74	-	متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي الكلي للمعيار السابع جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.74)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الخامس بين (3.07-3.26)، وقد جاءت الفقرة (38) في الرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.26)، وانحرافها المعياري (0.83)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (36) في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.07) وانحرافها المعياري (0.89) وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج للأسباب الآتية: أولاً: ضعف امتلاك المعلمين لكفايات استخدام التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات، بالرغم من أن المعلمين اكتسبوا بعض مهارات التعلم الإلكتروني لمدة عام ونصف خلال فترة جائحة كورونا، وقاموا بالتعامل مع عدد من المنصات الإلكترونية التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم مثل منصة درسك ومنصة التعلم الأردنية JoLearn وقيامهم بتصميم وتنفيذ التقييمات عليها، وتم تدريبهم من خلال التدريب وتزويدهم بدليل يسهل التعامل مع المنصات. ثانياً: ضعف ثقة المعلمين بالتقييمات الإلكترونية لقلّة مصداقية نتائجها بسبب الخوف من ظاهرة الغش بين الطلبة، واعتقادهم أنها

لا تقيس المستوى الحقيقي للطلبة وصعوبة تقدير درجات الطلبة. ثالثاً: ضعف استفادة بعض المعلمين من الانتشار الواسع للبرمجيات التي تدعم عملية التقويم الإلكتروني مثل wordwall, liveworksheets, وغيرها، أو قلة إدراك لأهميتها بالرغم من فائدتها تقديم التغذية الراجعة والمستمرة والسريعة للمعلم والطالب وولي الأمر. وتتفق هذه النتائج - بالرغم من وجود بعض الاختلاف في المتغيرات- مع دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) التي أشارت إلى أن درجة المعيار السابع "المعلم المحلل" متوسطة.

ثانياً: السؤال الثاني والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسط استجابات المشرفين المتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية، والتخصص)؟". وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويوضح ذلك الجدول (9).

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المعلمين للمعايير تعزى لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنطقة التعليمية	العاصمة عمان	3.08	0.68
	محافظة البلقاء	3.09	0.57
التخصص	إنساني	3.07	0.68
	علمي	3.11	0.59
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	3.27	0.72
	ماجستير	3.07	0.65
	دكتوراة	2.98	0.61

يتبين من الجدول (9) أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفهم تبعاً لجميع متغيرات الدراسة، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

($\alpha=0.05$)، تم حساب التباين الثلاثي (Three - Way ANOVA) لأثر متغيرات المنطقة التعليمية والتخصص والمؤهل العلمي على درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر مشرفهم، ويوضح ذلك الجدول (10).

الجدول (10) تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في درجة تطبيق المعلمين للمعايير تعزى لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المنطقة التعليمية	7.615	1	7.615	0.000	0.98
التخصص	0.030	1	0.030	0.068	0.79
المؤهل العلمي	1.515	2	0.758	1.729	0.18
الخطأ	72.710	166	0.438		
المجموع المصحح	74.271	170			

يتضح من الجدول (10) أنّ قيمة الإحصائي (ف) لمتغير المنطقة التعليمية (0.0)، وقد بلغت قيمته لمتغير التخصص (0.068)، فيما بلغت قيمته لمتغير المؤهل العلمي (1.729)، وهذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وتعزى النتيجة المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي إلى أن المشرفين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية يعملون في ظروف تنظيمية متماثلة، وعلى مستوى واحد من الكفايات والمهارات بفضل التدريب المهني الذي تلقوه من وزارة التربية والتعليم، وقيام الوزارة بتوحيد الورشات التقييمية للمجتازين اختبار المشرف التربوي بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهم. كما تعزى النتيجة المتعلقة بمتغير المنطقة التعليمية إلى أن المشرفين يعملون في بيئات تعليمية متشابهة، كما أن وزارة التربية والتعليم تعمل على توحيد الأدوات والنماذج الإشرافية الخاصة بالمشرفين في محافظات المملكة، وتوحيد طرق توجيه المعلمين بغض النظر عن المنطقة التعليمية، كما تظهر النتائج إلى أن المعلمين يمتلكون الكفايات التكنولوجية بنفس الدرجة "متوسطة" رغم اختلاف المنطقة التعليمية ويعزى هذا لتوحيد البرامج التدريبية في مديريات التربية والتعليم على مستوى المملكة وعملهم جميعهم تحت مظلة وتوجيهات وزارة التربية والتعليم. وتعزى النتيجة المتعلقة بمتغير التخصص إلى دمج وزارة التربية والتعليم الكفايات والمعايير التي يجب على المشرفين امتلاكها للحصول على وظيفة المشرف التربوي بغض النظر عن طبيعة التخصص، كما تظهر النتائج إلى

أن المعلمين يمتلكون الكفايات التكنولوجية بنفس الدرجة "متوسطة" رغم اختلاف التخصص ويعزى هذا إلى أن جميع المعلمين باختلاف تخصصاتهم يخضعون لبرامج تنمية مهنية متشابهة تكاد تلغي الفروق والتفاوت في أدائهم وتبنيمهم تطبيق المعايير. وافترقت الدراسات السابقة إلى الاتفاق أو الاختلاف مع هذه النتائج كونها لا تتشابه معها في المتغيرات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- 1- تطوير وزارة التربية والتعليم لمساقات إلكترونية للمعلمين الجدد والمعلمين خلال الخدمة من خلال منصة المعلمين الجدد هدفها تلبية احتياجات المعلمين تكنولوجياً وتدريبهم على توظيف معايير (ISTE) الخاصة بهم.
- 2- تصميم دليل تعليمي يساعد المعلمين على دمج التكنولوجيا باستخدام معايير (ISTE) يحتوي تصميم وحدات تعليمية غنية بالتكنولوجيا.
- 3- إعداد البحوث والدراسات حول آلية تطبيق المعلمين لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا بالتعليم (ISTE).
- 4- تكثيف الزيارات الإرشادية من قِبل المشرفين التربويين للمعلمين لتوجيههم على استخدام وتوظيف التكنولوجيا في عملية التعليم.
- 5- تحسين البنية التحتية التكنولوجية للمدارس من خلال ربطها بشبكات الإنترنت وتوفير أكبر قدر ممكن من الأجهزة الحاسوبية؛ ليتمكن المعلمين من توظيف التكنولوجيا في الغرف الصفية، ودعم المدارس بالخبراء والفنيين ومطورين التكنولوجيا ليقوموا بإرشاد المعلمين للاستخدام الآمن للتكنولوجيا.
- 6- إعادة النظر في محتوى المساقات الجامعية في كليات العلوم التربوية على مستوى المملكة لتتضمن تعريف الطلبة بمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم وكيفية تطبيقها.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، ح. والشعيلي، س. (2020). معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم وإمكانية الاستفادة منها بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(16)، 1-36.
<https://doi.org/10.33850/jasep.2020.73245>
- إبراهيم، ح. والشعيلي، ع. (2020). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 121(121)، 347-376.
<https://doi.org/10.21608/saep.2020.86496>
- الرباعي، ز. (2021). دور المشرفين التربويين في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية. *العلوم التربوية-جامعة القاهرة*، 29(2)، 105-134.
<https://doi.org/10.21608/ssj.2021.243822>

- زهرة، ف. وتلى، ع. (2020). صفات وأدوار معلم القرن الحادى والعشرىن. *حوليات جامعة الجزائر 1*، 34(3)، 687-707.
- شجادة، ف. ومصلح، ن. (2022). درجة جاهزية معلى العلوم فى المدارس الحكومية الأردنية فى العاصمة عمان للتعلیم عن بعد فى ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم. *المجلة الفلسطينية للتعلیم المفتوح والتعلیم الإلكتروني*، 10(16)، 1-13. متوفر: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jropenres/vol1/iss16/1>
- شديقات، م. والزبون، م. (2020). واقع توظیف تكنولوجيا التعلیم فى العملية التعلیمیة فى مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمین فیها. *دراسات: العلوم التربویة*، 47(1)، 242-253. متوفر: <https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/1742>
- صالح، م. (2018). قراءة فى معاىیر الجمعية الدولية للتكنولوجيا فى التعلیم: معاىیر الطلاب ٢٠١٦. متوفر: <https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/15562>
- عباس، م.، نوفل، م.، العبسی، م.، وأبو عواد، ف. (2020). *مدخل إلى مناهج فى التریبة وعلم النفس*. عمان: دار المسیره للنشر والتوزیع.
- العجلان، ح. (2021). درجة تحقیق معلى الحاسب الآلى لمعاىیر تكنولوجيا التعلیم الدولية ISTE للمعلمین. *المجلة السعودیة للعلوم التربویة*، 4، 1-21.
- عودة، أ. (2010). *القیاس والتقویم فى العملية التدریسیة*. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزیع.
- قاسم، أ. (2021). مهام وأعمال ودور المشرف التربوی فى المدرسة، موقع آفاق علمیة وتربویة، متوفر: <https://tinyurl.com/tbjmmkxa>
- كمال الدین، هـ (2021)، مدى توافق ممارسات كفایات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هیئة التدریس فى جامعة نجران السعودیة مع معاىیر الجمعية العالمیة لتكنولوجيا التعلیم (ISTE)، *مجلة /علم*، (29)، 93-140.
- مشعلة، ف. (2017)، ما معنی المعاییر، موقع موضوع، متوفر: <https://2u.pw/Hgv5rd>
- منصة تدريب المعلمین (2021). منصة تدريب المعلمین الإلكترونية. متوفر: <https://teachers.gov.jo/#teacherplatform>
- مؤسسة الملكة رانیا (2020). نتائج من المسح الوطنى للمعلمین لعام 2018. متوفر: <https://www.qrf.org/ar>
- الهلالی، ع. والصلاحي، م. (2021). واقع كفایات العصر الرقعى لدى معلى التعلیم العام فى ضوء معاىیر الجمعية الدولية للتقنیة فى التعلیم (ISTE 2016). *مجلة القراءة والمعرفة*، (232)، 15-41. <https://doi.org/10.21608/mrk.2021.148909>
- وزارة التریبة والتعلیم (1994)، قانون التریبة والتعلیم (3) لسنة 1994 وتعديلاته. متوفر: <https://2u.pw/KBxGfC>
- وزارة التریبة والتعلیم (2018). دراسة حول الاحتیاجات التدريبیة التخصصیة للعاملین فى وزارة التریبة والتعلیم لعام ٢٠١٨. متوفر: <https://moe.gov.jo/ar/node/20756>

وزارة التربية والتعليم (2020). الاحتياجات التدريبية العامة لمعلمي المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم. متوفر: <https://u.pw/UKqQx2>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Almisad, B. (2020). The degree of achieving iste standards among pre-service teachers at "the Public Authority for Applied Education and Training" (PAAET) in Kuwait from Their Point of Views. *World Journal of Education*, 10(1), 69-80. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1247764.pdf>
- Ayad, F. & Ajrami, S. (2017). The Degree of Implementing ISTE Standards in technical Education Colleges of Palestine. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(2), 107-118. Available at: <http://www.tojet.net/articles/v16i2/16210.pdf>
- Eun-Ok, B. & Young-Hoon, S. (2020). Pre-service teachers' perception of technology competencies based on the new ISTE technology standards. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1815108>
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation their professional development: A case Study of Northern Cyprus. *Research on Youth and Language*, 4(1), 16-34. Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/111862>
- ISTE (2016). ISTE standards Educators. Available at: <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers>
- ISTE (2017). ISTE Standards for educators: A guide for teachers and other professionals. Available at: <https://2u.pw/dKGdxu>.
- Kimm, C., Kim, J., Baek, E., & Chen, P. (2020). Pre-service teachers' confidence in their ISTE technology-competency. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 96-110. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1716896>
- Son, J. (2021). Technology standards for teachers and professional development frameworks. *APACALL Newsletter*, 25, 6-12. Available at: https://dribson.com/papers/APACALL_Newsletter25_article_JS_2021.pdf
- Vucanj, I. (2020). Development and initial validation of Digital Age Teaching Scale (DATS) to assess application of ISTE Standards for Educators in K-12 education classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 226-248.

بناء مقياس للعوائق الوظيفية لتمكين المرأة العاملة في القطاعين العام والخاص في محافظة جرش

د. أيمن محمد فريجات* د. رامي عبد الحميد الجبور**

د. صفوت محمود الروسان*** د. علاء المجالي****

تاريخ وصول البحث: 2024/12/29 م تاريخ قبول البحث: 2025/3/16 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للتعرف الى طبيعة المعوقات الوظيفية لتمكين المرأة العاملة في القطاعين العام والخاص في محافظة جرش من خلال اجراء دراسة ميدانية على العاملات في القطاعين العام والخاص، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال بناء المقياس ، تكونت عينة الدراسة من (137) إمراة عاملة تم اختيارهم بأسلوب العينة غير الاحتمالية الميسرة، وأظهرت النتائج أن المعوقات المؤسسية والإدارية، والمعوقات الاجتماعية جاءت بدرجة مرتفعة وبأوساط حسابية (3.849)، (3.831) على التوالي، اما المعوقات الشخصية فقد جاءت بدرجة متوسطة وبوسط حسابي (3.501)، وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في المعوقات المؤسسية والإدارية تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي) ولصالح (40) سنة فاكثر ومن حملة شهادة الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في المعوقات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات (العمر، مكان الإقامة) ولصالح (40) سنة فاكثر ومن القاطنات في القرى، وبناءً على النتائج تم صياغة العديد من التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: بناء المقياس، المعوقات الوظيفية؛ المرأة العاملة ; التمكين.

* أستاذ مشارك، قسم العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية/كلية عجلون. *** أستاذ مشارك، جامعة البلقاء التطبيقية/كلية عجلون.
** أستاذ مشارك، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البلقاء التطبيقية. **** قسم العلوم التربوية والاجتماعية، كلية الكرك، جامعة البلقاء التطبيقية.

Constructing a Scale for Functional Barriers to Empower Working Women in the Public and Private Sectors in Jerash Governorate

Abstract

The study aimed to identify the nature of Scale construction occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate through a field study conducted on female employees in both sectors. To achieve the study's objectives, a descriptive-correlative approach was used, with a questionnaire as a research tool. The study sample consisted of (137) working women selected through a non-probabilistic convenient sampling method. The results showed that institutional and administrative obstacles, as well as social obstacles, were high with average scores of (3.849) and (3.831), respectively. Personal obstacles were of moderate level with an average score of (3.501). The results also indicated statistically significant differences in institutional and administrative obstacles based on variables such as (age and educational level) in favor of those aged (40) and above and those with higher education. There were also statistically significant differences in social obstacles based on (age and place of residence) in favor of those aged (40) and above and residents of rural fields. Based on the results, several recommendations related to the study's topic were formulated.

Keywords: Scale Construction, Occupational Obstacles, Working Women, Empowerment, Jerash, Governorate.

Introduction:

Employees working in various organizations play a significant and pivotal role in the success and progress of these organizations, as the success of these organizations always depends on the attitudes of their employees (Sarwer & Muhammad, 2020). Employees, especially those who interact more with customers, often face challenging conditions in these organizations, such as low wages, long working hours, poor treatment from superiors, lack of promotion to higher positions within the organization, and discrimination among employees (Cheng & Tung, 2021).

Although women, as part of the workforce in these organizations, have assumed some public roles and positions in various sectors, especially after international organizations called for their empowerment, they still face barriers in some jobs and positions. They have not reached the desired level. In this regard, Al-Sayyid (2010) noted that the concept of women's empowerment is common in various fields, especially in the field of social development. The concept of empowerment has replaced many other concepts, such as development, well-being, and community participation. Empowerment can be defined as "providing women with all the resources to increase their ability to influence the social institutions in their social environment".

The concept of women's empowerment dates back to before 1990, and it was associated with movements advocating for social and civil rights for women. This concept was used in various fields, including political, economic, developmental, and social work. This concept gained prominence in the mid-1990s following government declarations. The Cairo Conference on Population and Development in 1994 and the "Fourth World Conference on Women" held in Beijing in 1995 played a significant role to overcome many obstacles that hindered women's empowerment in various aspects, especially the economic aspect, so that they are able to perform

their economic roles. These conferences included many provisions that promoted women's empowerment, such as equality with men in obtaining economic resources, as well as training and gaining knowledge that enhance their economic status (Salem, 2003). Based on the foregoing, occupational obstacles can be defined as a set of organizational, administrative, economic, and social difficulties and barriers that working women face in their workplace, affecting their work performance and reducing their productivity.

The importance of women's empowerment stems from the benefits that are expected to impact women themselves, their families, and their communities. Encouraging gender equality and women's empowerment has significant societal and economic advantages (Ayoub, 2010). It contributes to economic development, higher levels of well-being, particularly in healthcare and nutrition, and achieving a balance between women and men's roles. (Duflo, 2012).

Therefore, empowering women is considered a fundamental element in alleviating poverty and in propelling development. It not only improves women's status but also has a positive impact on society as a whole (World Bank, 2012). The status of women in any society is an indicator of its development, and a society's progress is closely related to the extent of women's ability to participate in social and economic development processes. Investing in women's capabilities is a guarantee of economic development within society.

There are multiple types of empowerment, including: First: Economic Empowerment: This involves the equitable distribution of men and women in various administrative, organizational, and professional positions, as well as the relative distribution of income between both genders and the wages received by females compared to males. Second: Social Empowerment: This means women's exercise of their abilities and authority to build a social culture that diminishes male

dominance. Third: Political Empowerment: This is assessed by the representation of women in parliamentary seats compared to men and women's participation in political parties, unions, civil organizations, etc. The Beijing Conference in 1995 emphasized the necessity of allocating parliamentary seats for women (quotas), which aims to increase women's representation in parliament. Likewise, several Arab countries have taken similar measures in this regard (Khader, 2003).

To achieve women's empowerment, various methods can be employed. This includes enhancing economic participation, providing cultural, educational, and material resources, increasing their income, improving productivity, offering educational opportunities, and engaging in political structures, as well as highlighting the ways women can create new spaces for work (ESCWA, 2012).

Literature review:

The study conducted by the Central Statistical Organization (2011), titled "Empowering Women: A Supportive Environment and a Supportive Culture in Iraq," emphasized the importance of women's continuous education and not stopping at a certain level as a supporting factor for empowerment and making decisions in various social activities. It also highlighted a causal relationship between the level of education, employment, early marriage, and other supportive factors.

Additionally, the study by Shamlouli and Nahil (2018), titled "Economic Empowerment of Women in Arab Countries," pointed out a positive relationship between estimated income, income equality between males and females, women's participation in the labor force, and economic empowerment. Furthermore, the study indicated that female unemployment rates are inversely related to economic empowerment. A study by Blattman et al. (2013) suggested that economically disadvantaged women were able to benefit from starting their own projects, and economic empowerment of women plays a significant role in achieving positive effects, particularly in the healthcare sector.

Al-Majali (2018) highlighted the challenges faced by working women in the Karak Governorate, including social, personal, and organizational issues. The results indicated that the lack of support services for women, family circumstances, and societal perceptions of women's work were among the prominent social factors affecting women. Personal challenges included insufficient monthly income and the dual roles women often fulfill. Organizational challenges were of moderate degree and revolved around women's training and qualifications, work conditions and difficulties, inadequate upper management support, and gender inequality in the workplace.

On the other hand, there are three fundamental obstacles to the aspirations of businesswomen in the Middle East and North Africa. These challenges are related to gender equality, limited access to capital and financing mechanisms, the increasing use of marketing tools, advanced technologies in business, Greater provision of basic services. These collectively pose complex economic and social challenges (Turki, 2010).

A study by Aql (2014) found that there are social, cultural, economic, and administrative obstacles that affect women's performance in their work, such as night shifts, particularly in male-dominated fields, and lack of incentives and rewards. Regarding organizational challenges for working women, Shawsh (2017) pointed out several obstacles, including unequal opportunities between genders, inequality at work, wage and incentive disparities considering women's efforts, resistance to the idea of women in leadership and executive positions, and women often work in positions that lack opportunities for advancement within the organizational hierarchy. Al-Zoubi and Ben Brika (2013) mentioned that these organizational obstacles encompass low employee morale, conflicting decisions, the

absence of clear rules and standards, employee pressure, conflicting requirements, and the absence of work priority scales.

Al-Shamasi (2001) concluded that long working hours lead to a decline in the performance and productivity of working women. Reducing working hours contributes to increasing their performance and productivity. Long working hours can lead to conflicts with the spouse due to the wife's inability to balance work responsibilities and family demands, which results in problems related to child-rearing and care, as women often lack the necessary time to monitor their children's behavior and fulfill their educational roles.

Moreover, Shabaneh (2009) pointed out that the low participation of women in the Palestinian labor market is linked to a combination of economic reasons, such as the inability of the Palestinian labor market to absorb the female workforce, low wages, women's engagement in marginalized employment; and the social reasons related to women entry to the labor force at a later age compared to men and the limited range of professions and economic activities in which women can compete.

As for the social obstacles faced by working women, Awwad (2007) identified several obstacles like work-related stress, difficulties, personal and family problems that affect work performance, excessive responsibilities due to numerous commitments and duties, and the pressure to meet strict deadlines. Additionally, physical and psychological stress resulting from long working hours can also be detrimental.

Furthermore, Al-Zahrani (2019) conducted a study on the role of social obstacles facing working women in the healthcare sector. The study revealed that women's performance in hospitals is significantly affected by their children's needs. Working in a hospital creates a conflict between their roles at work and at home. Lack of knowledge about hospital work laws and regulations, gender mixing in the workplace, low salaries, harassment by hospital staff, night shifts, and the

incompatibility of healthcare professions with Saudi societal customs, traditions, and values were all identified as challenges.

The societal values present in villages and rural fields have a significant impact on the issue of women's empowerment (Ayoub, 2010). Despite some studies' results suggesting that Jordanian women possess highly competent leadership skills that warrant their empowerment to hold leadership and public positions due to their ability to manage and lead organizational change, but their roles remain limited in some organizations (Al Badareen, Al Qawasmi, 2013). Some argue that there is a gap between policy declarations and the actual level of women's empowerment, which can be attributed to various reasons, including legal and policy aspects, economic returns for women, violations of women's rights, restrictions on women's freedom of movement and access to education and healthcare, and a lack of participation in decision-making and limited experience (Upadhyay, 2005).

Study Problem and Questions:

Despite the attention that women in Jordan have received and their participation in various fields alongside men, especially in political, economic, and social domains, there are occupational, organizational, economic, and social obstacles that hinder their progress in both the public and private sectors, particularly in the peripheral regions of Jordan. These challenges negatively affect their ability to enhance their roles in the workplace, secure their employment rights, and engage in various activities and businesses in the labor market and other fields. Therefore, there is a need to frame this role within a suitable institutional, legal, cultural, and social framework tailored to women's nature. Consequently, the study aims to answer the following questions:

1- What are the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in both the public and private sectors in Jerash, as perceived by the study's sample? This question leads to the following sub-questions:

- a. What are the institutional and administrative obstacles that hinder the empowerment of women working in both the public and private sectors in Jerash, as perceived by the study's sample?
- b. What are the social obstacles that hinder the empowerment of women working in both the public and private sectors in Jerash, as perceived by the study's sample?
- c. What are the personal obstacles that hinder the empowerment of women working in both the public and private sectors in Jerash, as perceived by the study's sample?

2- Are there statistically significant differences in the average responses of the study's sample regarding the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in both the public and private sectors in Jerash, based on their demographic and occupational characteristics?

Study Objectives:

The study aims to achieve the following objectives:

- 1- To identify the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in both the public and private sectors in Jerash, as perceived by the study's sample.
- 2- Are there statistically significant differences between the average answers of the study sample regarding the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash, depending on their demographic and occupational characteristics?

Study Significance: The importance of this study lies in its investigation of the role of women in society as they constitute half of the community and play a crucial role

in many activities. Empowering working women contributes to driving development and elevating society on multiple levels, enabling them to be equal to men in their work and to assume senior managerial positions in organizations, whether in the public or private sector. Furthermore, this study is based on the recommendations made in a study by Al-Majali (2018), which investigated the challenges faced by working women in the Karak Governorate. Given the similarities between Jerash Governorate and the Karak Governorate in various aspects, and considering the five-year time gap between the two studies, this study aims to determine if there has been any progress in addressing these challenges. It is expected that the theoretical insights gained from this study will stimulate further research in the organizational field and draw attention to this phenomenon. The study is also expected to uncover other obstacles that women face, and its results may assist decision-makers in addressing these occupational barriers and implementing appropriate solutions. Thus, achieving a high level of success for their organizations. Furthermore, this study is expected to make a valuable scientific contribution and enrich future studies in this area.

Methodology:

The current part deals with a presentation of the methodological procedures of the study, which includes the research design, the population and sample, instruments of the study, statistical tests to ensure the validity and reliability of the study tools, and the statistical methods used in analyzing and interpreting the data.

Research design:

The study adopted a descriptive-correlative approach using a social survey method to achieve its objectives. This approach was used to constructing a scale for functional barriers to empower working women in the public and private sectors in jerash governorate. It relied on data extracted from a sample of women working in

these sectors, which was then analyzed using descriptive and analytical statistical methods.

Study Population and Sample:

The study's population consisted of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, excluding those in the fields of education and healthcare. The study participants were selected using a systematic stratified random sampling method based on the number of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, totaling (150) working women. The application process was carried out under the researcher's supervision, and after two weeks of data collection, the completed questionnaires were collected. A total of (140) questionnaires was returned, of which (3) were incomplete. Thus, the final sample for statistical analysis consisted of (137) questionnaires, accounting for (3.05%) of the total study population and (91.35%) of the applied questionnaires. Table (1) reflects the relative distribution of the study sample according to its demographic and occupational characteristics.

Table (1) Distribution of Study Participants According to their Demographic and Occupational Characteristics

Variable	Categories	Number	Percentage (%)
Age	20-30	46	33.58
	31-40	51	37.23
	41 and above	40	29.20
	Total	137	100
Educational level	Postgraduate	21	15.33
	Bachelor	59	43.07
	Diploma	38	27.74
	High school	19	13.87
	Total	137	100
Monthly income	300 or less	48	35.04
	301-450	37	27.01
	514-600	28	20.44
	600 or more.	24	17.52
	Total	137	100
Work nature	Public Sector	60	43.80
	Private Sector	77	56.20
	Total	137	100
Place of residence	City	75	54.74
	Village	62	45.26
	Total	137	100

Instruments of the study:

To achieve the study objectives, a questionnaire was developed to collect the data by relying on a number of previous studies related to the subject of the study. The instrument of study in its final form included the following main parts:

Part (1): includes variables related to the demographic and occupational characteristics of the study sample.

Part (2): includes (30) items distributed to measure occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate:

Classification of the items of the instrument of the study:

Exploratory factor analysis was conducted using the principal components method to classify the items of the study tool. The factor analysis process resulted in the presence of (3) main factors that measure the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, which have been identified as institutional and administrative obstacles, social obstacles, and personal factors. Table (2) shows that these factors had significant latent root values (greater than 1 correct), and that the latent root value of the first factor "institutional and administrative obstacles" was (11.48), and the percentage of variance that it explained was (38.27%), and the number of items for this factor was (15), and the value of the latent root for the second factor, "Social Obstacles," was (3.46), and the percentage of its explained variance was (11.55%). The number of items for this factor was (6), and for the third factor, "Personal Obstacles" was (2.73) and the percentage of its explained variance was (7.58%). The number of items for this factor was (9) items and the cumulative percentage of variance for the factors was (57.41%). Table 2 shows the values of the latent roots, the percentage of explained variance, and the cumulative percentage of variance for the factors.

Table (2) Latent roots, percentage of explained variance, and cumulative percentage of variance for the factors

Factor	Underlying Root	explained variance %	of Cumulative Ratio%	Variance
Institutional and administrative	11.48	38.27	38.27	

obstacles			
Social obstacles	3.46	11.55	49.83
Personal obstacles	2.73	7.58	57.41

Validity of the Study Tool:

Apparent validity: The apparent validity of the study tool was verified during the stages of developing the tool and putting it in its final form. The study tool was presented in its initial form to a number of (7) faculty members in a number of Jordanian universities, in order to express their opinions on linguistic formulation of the items, ensuring appropriate grading of the answer, and in light of the agreement of the arbitrators' opinions, an amendment was made to the wording of a number of items, which 80% of the arbitrators agreed to amend, and thus the study tool in its final form included (30) items.

Validity of the internal consistency of the study tool: The process of verifying the validity of the internal consistency of the study tool was done by calculating the Person Correlation coefficient between the score of one item and the total score of the field to which it belongs. The values of the correlation coefficients for the first field ranged between (0.49-0.78) and for the second field ranged between (0.55-0.88), and for the third field ranged between (0.63-0.76).

Reliability of the study tool: The process of verifying reliability was carried out using the Cronbach Alpha coefficient to verify the internal consistency of the fields of the study tool, and the values of the reliability coefficients for the fields were as shown in Table (3).

Table (3) Values of Cronbach Alpha reliability coefficients for the fields of the study tool

Fields	Number of items	Cronbach's alpha reliability coefficient
Institutional and administrative obstacles	15	0.901
Social obstacles	6	0.854

Personal obstacles	9	0.835
Total Obstacles	30	0.924

The values of the Cronbach Alpha coefficient in Tables (3) indicate that the fields of the study tool have a high degree of reliability. The value of the overall reliability coefficient for the fields was (0.924) and the test value for the first field was (0.901) and for the second field reached (0.913), for the third field reached (0.895). Based on the validity and reliability tests of the study tool, the study tool's fields consisted of 30 items, which were adopted and distributed into three main fields.

Statistical methods used in the study:

Five-point Likert grading was adopted to measure the level of response to the study tool items, according to the following grading: "strongly agree": representing one score, "agree": representing two scores, and "neutral" representing 3 scores, "Disagree" represents 4 scores, and finally "Strongly Disagree" represents 5 scores.

The category length equation was calculated, which requires measuring the level of importance of the study variables, which was calculated according to the following equation: (Santos, 1999).

Table (4): Data interpretation scale for commenting on the results

High	Medium	Low
Higher than 3.68	From 2.34-3.67	Or less 2.33

These values were calculated as follows:

$$2.33 = 1 + \frac{1 - 5}{3} = 1 + \frac{\text{maximum} - \text{minimum}}{\text{Number of evaluation items}}$$

To answer the study questions and achieve the objectives, the following statistical methods were used:

- 1) Descriptive statistical measures, in order to determine the level of the study sample's answers to the fields and items of the study tool, and standard deviations were calculated in order to identify the extent of dispersion in the level of answers.
- 2) Using the Pearson correlation coefficient.
- 3) Using analytical statistics methods, which consisted of testing the statistical significance of the differences between the average scores using one-way analysis of variance (One Way ANOVA), and using the Tukey test for post-hoc comparisons.

Results and discussion:

This section answers of the study questions

Results related to the first question: What are the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, as perceived by the study sample?

To identify the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate; Average scores, standard deviations, and level were found for the responses of the study sample members to the items of the study tool fields, and Table No. (5) shows these results.

Table No. (5) Average scores, standard deviations, level, and rank of the study sample's responses toward occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate

Field number	Items	Average score	Standard deviation	Rank	Level
1	Institutional and administrative obstacles	3.849	0.71	1	High
2	Social obstacles	3.831	0.79	2	High
3	Personal obstacles	3.501	0.57	3	Middle
-	Overall Level	3.727	0.42	-	High

The results in Table No. (5) indicate that the Overall Level of occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate was at a high level, as the Overall Level of responses of female respondents from the study sample reached (3.727), with a standard deviation of (0.42), as for the level of response to the sub-fields of the study tool, it appears that the domain of measuring the level of institutional and administrative obstacles achieved the first rank in terms of importance, with a average score of (3.849) with a standard deviation of (0.71) at a high level. The domain of social obstacles came in second rank and the average score of the study sample's answers to this axis is (3.831) with a standard deviation of (0.79) and a high level, and in the third and last rank are personal obstacles with a average score of (3.501) with a standard deviation of (0.57) and a medium level. It is noted that the level of response to the fields achieved a high and medium level, and no field achieved a low level. The following is a presentation of the results related to the response of female respondents from the study sample to the study items:

A - What are the institutional and administrative obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, as perceived by the study sample? To identify the level of institutional and administrative obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, the values of the average scores, standard deviations, and level were found, and the items were ranked according to the relative importance of the answers of the respondents from the study sample to the items, and Table No. (6) shows these results.

Table (6) Average scores, standard deviations, level, and rank of the study sample's responses toward institutional and administrative obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorat, as perceived by the study sample.

بناء مقياس للعوائق الوظيفية لتمكين المرأة
أيمن فريجات ورامي الجبور وصفوت الروسان وعلاء المجالي

Item No.	Item	Average score	Standard deviation	Rank	Overall Level
1	Lack of appropriate career guidance and guidance within the institution or organization in which I work.	4.454	0.46	1	High
17	Low wage rates in the private sector compared to the public sector.	4.263	1.03	2	High
18	The salary offered is not proportional to the effort required of me to complete the work.	4.183	1.00	3	High
30	I may be exposed to exploitation in all its forms by my manager at work if I request to be appointed to a higher management position.	4.124	1.15	4	High
2	Lack of information about jobs available to women sufficient to join the labor market.	4.110	1.12	5	High
3	Complexity of administrative procedures and systems when searching for work.	3.942	1.01	6	High
4	I feel that my manager/boss in the organization/company is not qualified for the position he holds and that I am qualified to be in his place.	3.912	1.19	7	High
19	The lack of financial rewards and incentives in the public and private sectors prompts me not to belong to the institution or organization.	3.905	1.18	8	High
15	My work is boring and routine and I have little chance of becoming popular among my colleagues.	3.839	1.34	9	High
6	My manager/boss treats me badly.	3.613	1.46	10	Middle
7	my work is not considered a significant contribution to improving the organization or company's efficiency according to my supervisors.	3.591	0.85	11	Middle
5	my managers/supervisors do not treat us fairly as employees	3.431	1.14	12	Middle
11	My work entails great challenges compared to the work of my other colleagues.	3.358	1.01	13	Middle
14	My job requires little to use my real-world skills and abilities in the work I do.	3.307	1.07	14	Middle

Item No.	Item	Average score	Standard deviation	Rank	Overall Level
9	I experience long idle time at work due to neglect by my superiors.	3.299	1.08	15	Middle
-	Overall level of institutional and administrative obstacles	3.849	0.71	-	High

The results in Table (6) indicate that the overall level of institutional and administrative obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate is high, with an average score of (3.849). This result reflects a high level of institutional and administrative obstacles that hinder the empowerment of working women in Jerash Governorate based on the responses of the study sample. Regarding the level of items, (9) items achieved a "high" level of response, with average scores ranging from (3.839-4.454). The most important institutional and administrative obstacles include item (1), which states "lack of appropriate guidance and professional mentoring within the institution or organization where I work," item (17), which states "lower wages in the private sector compared to the public sector," and item (18), which states "The salary offered is not proportional to the effort required of me to complete the work".

There were also (5) items that achieved a "medium" level of institutional and administrative obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors, with average scores ranging from (3.613-3.299). These include item (7), which states "my work is not considered a significant contribution to improving the organization or company's efficiency according to my supervisors," item (5), which states "my managers/supervisors do not treat us fairly as employees," and finally, item (9), which states "I experience long idle time at work due to neglect by my superiors". The results show a general consistency in the responses of the study sample to the items, with the standard deviations for the response levels ranging from (0.85-1.46), indicating a lack of variation in the study sample's

responses to the items. The study's findings are consistent with the studies of Al-Majali (2018), Aql (2014), Shawsh (2017), Al-Zu'bi and Ben Braka (2013), Al-Shamasi (2010), all of which pointed out that social, cultural, economic, and administrative obstacles impact women's work, including gender inequality, workplace inequality, wage disparities, lack of motivation, contradictory decisions, lack of clear rules and standards, pressure, conflicting requirements, and a lack of prioritization of required tasks.

b- What are the social obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate from the perspective of the study sample? To determine the level of social obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, the study calculated the average scores, standard deviations, level, and relative importance rank of the sample's responses to the items. Table (6) illustrates these results.

Table (7) - Average scores, Standard Deviations, Levels, and Relative Orders of the Study Sample's Responses Regarding the Social Obstacles that hinder the empowerment of Women working in the public and private sectors in Jerash Governorate

Item No.	Item	Average score	Standard deviation	Rank	Overall Level
29	Male authority over women in decisions regarding their education and work.	4.219	1.11	1	high
23	Customs and traditions limit me from joining many professions.	4.001	1.16	2	high
22	Social lack of awareness of the role of women in advancing development.	3.993	1.23	3	high
24	Community members are not convinced that women should engage in work done by men.	3.774	1.25	4	high

Item No.	Item	Average score	Standard deviation	Rank	Overall Level
25	The majority of families do not allow women to work in jobs that involve mixing between the sexes.	3.599	0.95	5	middle
27	I face pressure from relatives and friends that affect my inability to decide to join some work.	3.402	0.91	6	middle
Overall Level of social obstacles		3.831	0.79	-	high

The results in Table (6) show that the overall level of social obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate is high, with an average score of (3.831). This result reflects a high level of social obstacles that hinder the empowerment of working women in Jordanian society based on the responses of the study sample. Regarding the individual items, (4) items achieved a "high" level of response, with average scores ranging from (3.774-4.412). The most important social obstacles include item (29), which states "male authority over women in decisions related to their education and work," item (23), which states "traditions and customs challenge women's entry into many professions," and item (22), which states "a lack of social awareness of women's role in driving development".

The remaining items achieved a "moderate" level of social obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors, with average scores ranging from (3.599-3.402). Notable among these items is item (25), which states "most families do not allow women to work in jobs that involve gender mixing," and finally, item (27), which states "I face pressure from relatives and friends that affects my ability to make decisions about joining certain jobs". The results indicate a general consistency in the study sample's responses to the items, with standard deviations for the response levels ranging from (0.91 – 1.25), suggesting a lack of variation in the study sample's responses to the items. The study's findings are

in line with the studies of Shabana (2009), Al-Majali (2018), Awad (2007), Al-Zahrani (2019), Ayoub (2010), Al-Badareen and Al-Qawasmi (2013), and Upadhyay (2005), all of which pointed out that there are social factors related to women's entry into the labor market compared to men, limited job opportunities, economic activities where women can compete, workplace pressures, stress, family and personal problems that affect job performance, excessive responsibilities due to numerous obligations and strict deadlines, physical and psychological harm caused by work, values that do not align with healthcare professions, restrictions on women's mobility, access to education and healthcare services, and limited participation in decision-making and lack of experience.

c- What are the personal obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate as perceived by the study sample? To determine the level of personal obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate, the study calculated the average scores, standard deviations, level, and relative importance rank of the sample's responses to the items. Table (8) illustrates these results.

Table (8) Average scores, standard deviations, level, and rank of the study sample's responses regarding personal obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate

Item No.	Item	Average score	Standard deviation	Rank	Overall Level
26	Being deprived of taking care of my family due to the long daily working hours forces me to leave work.	3.946	0.90	1	High
10	My personality type does not make me feel secure in	3.866	0.81	2	High

Item No.	Item	Average score	Standard deviation	Rank	Overall Level
	my work.				
28	My weak abilities and personal skills pose an obstacle to joining non-traditional jobs.	3.853	1.05	3	High
20	My low monthly salary forces me to treat customers and clients poorly.	3.656	0.95	4	Middle
8	I am unable to make changes related to my work activities within the organization.	3.593	1.00	5	Middle
16	The work routine does not allow for the use of my own judgment in the work I do.	3.478	0.78	6	Middle
12	I cannot express myself in my work.	3.416	0.99	7	Middle
21	I have no sense of accomplishment with the work I do.	2.405	1.16	8	Middle
13	If I was offered a sum of money in exchange for carrying out an illegal work, I would not hesitate to do so.	2.215	1.10	9	Low
	Overall Level of personal obstacles	3.501	0.42	-	Middle

The results in Table (8) indicate that the overall level of personal obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate is at a moderate level, with an average score of (3.501). This result reflects a moderate level of personal obstacles that hinder the empowerment of working women in Jordanian society based on the responses of the study sample. Among the individual items, (3) items achieved a "high" level of response, with average scores ranging from (3.946-3.853). The most important personal obstacles include item (26), which states "being deprived of family attention due to long working hours forces me to leave my job," item (10), which states "my personality type does not make me feel secure in my job," and item (28), which states "my personal skills and abilities are a barrier to engaging in non-traditional work". The remaining items achieved a "moderate" level of personal obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors, with average

scores ranging from (3.656-3.405). Notable among these items is item (20), which states "the decrease in my monthly salary leads me to interact poorly with customers and clients," and item (8), which states "I am unable to make changes related to my work activities within the organization." In the last position is item (13), which achieved a low level, and it states "if I am offered money in exchange for doing something illegal, I do not hesitate". The results indicate a general consistency in the study sample's responses to the items, with standard deviations for the response levels ranging from (0.78 – 1.16), suggesting a lack of variation in the study sample's responses to the items. The study's findings align with the study of Al-Zahrani (2019), which indicated that women's performance in hospitals is related to the need of their children, the dual role of working in both the home and the workplace, lack of knowledge of hospital work laws and regulations, and the violation of women's rights. Furthermore, it is consistent with the studies of Ayoub (2010) and Al-Majali (2018), which pointed out that despite the fact that Jordanian women have leadership skills and qualities, their roles are still limited in some organizations. Also, the study results are in line with the findings of Al-Badareen and Al-Qawasmi (2013) and Upadhyay (2005), which highlighted the gap between policies and the actual level of women's empowerment. This gap is attributed to several factors, including laws and policies, economic returns for women, violation of women's rights, limited participation in decision-making, and lack of experience. (Upadhyay, 2005).

The results related to answering the second question: Are there statistically significant differences in the average responses of the study sample regarding the job obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate based on their demographic and job characteristics?

Differences by Variable Age:

To identify statistically significant differences in the average responses of the study sample regarding job obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate based on the age variable, a one-way analysis of variance (ANOVA) test was conducted, and Table (9) illustrates these results.

Table (9) - Results of One-Way ANOVA Test for Differences in Job Obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors by Age Variable.

Field	Age	Number	Average score	Standard deviation	Value (f)	Significance Level
Institutional and administrative obstacles	20-30	46	3.682	0.69	3.61*	0.03
	31-40	51	3.824	0.82		
	41 and above	40	4.046	0.63		
Social Obstacles	20-30	46	3.631	0.79	3.27*	0.04
	31-40	51	3.911	0.78		
	41 and above	40	4.003	0.77		
Personal Obstacles	20-30	46	3.488	0.42	1.58	0.21
	31-40	51	3.404	0.42		
	41 and above	40	3.573	0.42		
Overall Level of occupational obstacles	20-30	46	3.600	0.53	3.14*	0.04
	31-40	51	3.713	0.64		
	41 and above	40	3.874	0.56		

*Statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$):

Table (9) indicates that there are statistically significant differences between the average response of female respondents from the study sample towards the Overall Level of occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in

the public and private sectors in Jerash Governorate according to the variable "age", where the calculated (f) value was (3.14), which is A statistically significant value at the significance level ($\alpha \leq 0.05$), as well as the presence of differences regarding institutional and administrative obstacles and social obstacles, where the calculated (f) values reached (3.61) and (3.27), respectively, which are statistically significant values at the significance level ($\alpha \leq 0.05$), and to determine the sources of the differences, and through the results of Tukey's post-comparison test, it was found that the differences are in favor of the respondents of the age group (40 years and above).

Differences according to the educational level variable:

To identify statistically significant differences between the average answers of the study sample members regarding occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors according to the educational level variable, a one way ANOVA test was conducted, and the table (10) explains these results.

Table (10) Results of the one-way variance test to test the differences between occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors according to the educational level variable.

Field	Educational Level	Number	Average score	Standard Deviation	Value (f)	Significance Level
Institutional and administrative obstacles	Postgraduate	21	4.228	0.71	3.55*	0.03
	Bachelor's	59	3.893	0.72		
	Diploma	38	3.684	0.73		
	High school	19	3.604	0.63		
Social Obstacles	Postgraduate	21	4.069	0.74	1.49	0.22
	Bachelor's	59	3.730	0.72		

بناء مقياس للعوائق الوظيفية لتمكين المرأة	أيمن فريحات ورامي الجبور وصفوت الروسان وعلاء المجالي

Personal Obstacles	Diploma	38	3.724	0.82	0.34	0.79
	High school	19	3.924	0.89		
	Postgraduate	21	3.533	0.37		
	Bachelor's	59	3.469	0.44		
	Diploma	38	3.539	0.43		
	High school	19	3.455	0.44		
	Postgraduate	21	3.876	0.57		
	Bachelor's	59	3.631	0.57		
	Diploma	38	3.682	0.57		
	High school	19	3.810	0.59		
Overall Level of occupational obstacles					1.32	0.27

*Statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$)

Table (10) indicates that there are no statistically significant differences between the average response of female respondents from the study sample towards the Overall Level of occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate according to the variable "educational level", where the calculated (f) value was (1.32).) which is a value that is not statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$), as well as the absence of differences regarding social and personal obstacles, as the calculated (f) values reached (1.49) and (0.34), respectively, which are values that are not statistically significant at the significance level. ($\alpha \leq 0.05$), and it is clear from the results that there are differences regarding institutional and administrative obstacles. To determine the sources of the differences and through the results of Tukey's test for post-hoc comparisons, it was found that the differences are in favor of the respondents from the educational level of "postgraduate studies."

Differences according to the workplace variable:

To identify statistically significant differences between the average answers of the study sample members regarding occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors according to the workplace variable, a t-test was conducted for independent samples, and the table (11) Explains these results.

Table (11) results of the t-test of the differences between the occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors according to the workplace variable.

Field	Workplace	Number	Average score	Standard Deviation	Value (f)	Significance Level
Institutional and administrative obstacles	Public Sector	60	3.874	0.80	0.37	0.71
	Private Sector	77	3.829	0.64		
Social Obstacles	Public Sector	60	3.933	0.81	1.34	0.18
	Private Sector	77	3.751	0.77		
Personal Obstacles	Public Sector	60	3.435	0.41	-1.64	0.11
	Private Sector	77	3.553	0.42		
Overall Level of occupational obstacles	Public Sector	60	3.748	0.63	0.42	0.71
	Private Sector	77	3.711	0.53		

Table (11) indicates that there are no statistically significant differences between the average response of female respondents from the study sample towards the Overall Level of occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate depending on the

variable "workplace", where the calculated (t) values were (0.42) which is a value that is not statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$), and there are also no differences regarding institutional, administrative, social and personal obstacles, as the calculated (t) values reached (0.37), (1.34) and (-1.64), respectively. These values are not statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$).

Differences according to the place of residence variable:

To identify statistically significant differences between the average answers of the study sample members regarding occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors according to the place of residence variable, a t-test was conducted for independent samples, and the table (12) illustrates these results.

Table (12) results of the t-test of the differences between occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors according to the variable of place of residence

Field	Place of residence	Number	Average score	Standard Deviation	Value (t)	Significance Level
Institutional and administrative obstacles.	City	75	3.905	0.70	0.66	0.51
	Village	62	3.819	0.72		
Social Obstacles.	City	75	3.642	0.86	3.21*	0.01
	Village	62	4.105	0.76		
Personal Obstacles.	City	75	3.525	0.43	0.46	0.63
	Village	62	3.489	0.42		
Overall Level of occupational obstacles	City	75	3.705	0.59	0.44	0.68
	Village	62	3.799	0.57		

*Statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$):

Table (12) shows that there are no statistically significant differences between the average response of female respondents from the study sample towards the Overall Level of occupational obstacles that hinder the empowerment of women working in the public and private sectors in Jerash Governorate according to the variable "place of residence", where the calculated (t) values reached (0.44).) which is a value that is not statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$), as well as the absence of differences regarding institutional, administrative, and personal obstacles, as the calculated (t) values reached (0.66) and (1.46), respectively, which are values that are not statistically significant at Significance level ($\alpha \leq 0.05$), and it is clear from the results that there are differences regarding social obstacles, and it is clear from Table (12) that the differences are in favor of the female respondents residing in villages, for whom the average score was (4.105) compared to (3.642) for those residing in cities.

Conclusion:

Based on the reached findings, the researcher believes that institutional and administrative obstacles have a significant role in limiting the empowerment of women working in both the public and private sectors in Jerash Governorate. This is due to the lack of appropriate professional guidance and counseling within the institution or organization where women work. Additionally, the low wage rates in the private sector compared to the public sector and the unfair treatment of female employees by male officials. Regarding social obstacles, it has become evident that males often hold authority over women in decisions related to their education and work. Cultural customs and traditions limit women's access to many professions, and a lack of social awareness about women's role in driving development acts as a barrier that hinder their empowerment in the workplace. As for personal obstacles, the researcher believes that long working hours deprive women of the ability to care

for their families, leading some of them to leave their jobs. In addition, personal traits, low self-esteem, and inadequate personal skills and abilities can hinder women from pursuing non-traditional careers.

Recommendations:

Based on the previous results, the study recommends the following:

1. Organizations, whether in the public or private sector, should implement counseling and guidance programs for their employees to help them understand their job responsibilities.
2. Decision-makers in organizations should ensure fairness and equal opportunities for all employees when selecting individuals for leadership positions, regardless of their gender.
3. Increasing social awareness about the importance of women's roles in comprehensive development and emphasizing their equal partnership with men in the progress and development of society.

References:

- Ayoub, Raida (2010). The social feasibility of micro-projects and their impact on women in the Syrian countryside. PhD dissertation, St. Clemens University, Damascus.
- Yes, Fawaz Akl. (2014). Social Obstacles Facing the Work of Nurses in Public and Private Hospitals in the City of Nablus. Master's Thesis, An-Najah National University.
- Al-Badarin, Ruqaya, and Al-Qawasmi, Farid Muhammad (2013). The role of women in leading change: an applied study on women's organizations working in Jordan. *Al-Balqa Journal for Research and Studies*, 16(1), 21-44.
- Al-Turki, Iman (2010). Obstacles to the Success of Businesswomen, Al Jazeera Newspaper, Kingdom of Saudi Arabia, Issue No. 9898, Rajab 26, 1420 AH.
- Central Bureau of Statistics (2011). *Empowering women: a supportive environment and a supportive culture*. Available at www.cosit.gov.iq/images%5Cpublications%5CIWish
- Khader, Ahmed (2013). The truth about the concept of women's empowerment. Available at alukah.net/web/khedr/0/53818/#ixzz3M7rJdw1j
- Al-Zoubi, Ali Falah, Bin Barika, Abdul Wahab (2013). *Principles of Management* (1st edition). Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Al-Zahrani, Siham Bint Khader (2011). Social obstacles facing women working in the health sector, a survey study on a sample of female employees working in hospitals in the public and private sectors in Jeddah Governorate. Unpublished master's thesis, King Saud bin Abdulaziz University.

- Salem, Ahmed (2003). *Women in Modern Western Thought*. Egyptian General Book Authority, 1st edition, Egypt.
- Al-Sayed, Rasha Mustafa, Mansour (2010). *Gender and dimensions of women's empowerment in the Arab world*. Arab Women's Organization: Cairo, Egypt.
- Al-Shammasi, Areej Abdel-Rahman Nasser (2001). The number of official working hours for working women and its impact on their productivity: A field study on some government agencies in the city of Jeddah. Unpublished master's thesis, King Abdulaziz University.
- Shawsh, Naziha (2017). Organizational obstacles to job promotion for working women. Doctoral Dissertation, Mohamed Kheidar University of Biskra.
- Shabana, Louay, Saleh, Jawad (2009). *Challenges of Palestinian women's participation in the labor market and the required interventions: A quantitative and qualitative study on women's participation in the labor market*. Palestinian Central Bureau of Statistics, Palestinian Women's Center for Research and Documentation, West Bank, Palestine.
- Shamlawy, Hanan, Nahil, Saqf Al-Hait (2018). Economic Empowerment of Women in Arab Countries. *An-Najah University Journal of Research (Human Sciences)*, 32, (11), 244-259.
- Awad, Amer (2007). *Administrative Organizational Behavior* (1st edition). Osama Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
- Al-Majali, Amal (2018). Problems facing working women in Karak Governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan. *Derasat Journal for Humanities and Social Sciences*, 45, (2), 1-25.
- Cheng, T. Y., & Tung, V. W. S. (Accepted/In press). Dropping out of the Hospitality Industry After Frontline Work Experience: an Investigation Into the Personal Changes of Hospitality Employees. *International Journal of Hospitality and Tourism Administration*. <https://doi.org/10.1080/15256480.2019.1598911>
- Sarwar, A., & Muhammad, L. (2020). Impact of employee perceptions of mistreatment on organizational performance in the hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32, 230-248.
- Blattman, C., Green, E.P., Annan, J., & Jamison, J.C. (2013). Building women's economic and social empowerment through enterprise: an experimental assessment of the Women's Income Generating Support (WINGS) Program in Uganda. Unpublished Working Paper, Columbia University.
- Dufflo, Esther (2012). Women Empowerment and Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 4 (50), 1031-1051.
- Upadhyay, Reecha (2005). *Women's Empowerment in India*. Available at :asiafoundation.org/publications/pdf/866
- ESCWA. (2012). *Addressing the barriers to women's economic participation in the ESCWA region, Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA)*. New York: United Nations.
- World Bank. (2012). *Capabilities, Opportunities and Participation: Gender Equality and Development in the Middle East and North Africa Region*. A companion to the World Development Report, 2012, Washington: World Bank

درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين د. دعاء عبد الله العدوان*

تاريخ قبول البحث: 2025/3/16م

تاريخ وصول البحث: 2024/12/29م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع البيانات تم تطوير مقياسين، وهما: مقياس المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية تكون من (30) فقرة موزعة على بُعدين، الأول بُعد المؤشرات الدالة على الاضطرابات الذهانية، والثاني بُعد المؤشرات الدالة على الاضطرابات العصبية (البيئية)، ومقياس القبول الاجتماعي تكون من (36) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، وهي: علاقة الصداقة، وقبول الزواج، وعلاقة العمل، وعلاقة الجوار، وتم التأكد من صدق المقياسين وثباتهما، تم تطبيقهما على عينة تكونت من (383) فرداً من أفراد المجتمع الأردني في لواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجة الوعي بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية والقبول الاجتماعي، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والدخل الشهري بالدينار الأردني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العمر ولصالح (51 عاماً فأكثر)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القبول الاجتماعي للمصابين تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والدخل الشهري بالدينار الأردني والعمر، وكانت من أبرز التوصيات التي تم التوصل إليها توجيه مقدمي الرعاية الصحية والنفسية في الأردن إلى تقديم الدعم المتعلق بالاضطرابات النفسية بصورة أكبر لأفراد المجتمع الأردني.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات النفسية، القبول الاجتماعي، المصابين

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

The Degree of Awareness of Jordanian Society Members Regarding Indicators of Psychological Disorders and its Relationship with the Level of Social Acceptance of Affected Individuals

Abstract

This study aimed to examine the degree of awareness among Jordanian society members regarding indicators of psychological disorders and its relationship with the level of social acceptance of affected individuals. A descriptive correlational approach was employed, and two scales were developed for data collection: a 30-item scale measuring indicators of psychological disorders, divided into two dimensions—indicators of psychotic disorders and indicators of neurotic (environmental) disorders—and a 36-item social acceptance scale covering four dimensions: friendship, marriage, workplace, and neighborhood relations. Both scales were validated for reliability. The instruments were administered to a sample of 383 individuals from the University District in Amman Governorate. The results revealed a moderate level of awareness regarding indicators of psychological disorders and a moderate level of social acceptance among respondents. A correlational relationship was found between awareness of psychological disorder indicators and social acceptance. Statistically significant differences in awareness were observed only for the age variable, favoring participants aged 51 and above, while no significant differences were found based on gender, marital status, or monthly income. Similarly, no significant differences in social acceptance were identified across gender, marital status, income, or age. Based on these findings, the study recommends that healthcare and mental health providers in Jordan enhance their efforts to offer greater support and awareness-raising initiatives related to psychological disorders for the Jordanian public.

Keywords: Psychological Disorders, Social Acceptance, Mental Health Awareness, Jordanian Society.

المقدمة:

يعيش الأفراد في الفترات الأخيرة مزيجاً من الظروف القياسية، التي تتنوع بين السياسية والاقتصادية والاجتماعية أيضاً، الأمر الذي ساهم في زيادة تقلبات الأفراد، وعيشهم في أجواء ومحيط يفتقر بعض الشيء إلى الاستقرار والهدوء في شتى مناحي الحياة، مما هيا بيئة خصبة أمام نمو الاضطرابات النفسية بكافة أشكالها وأنواعها، وانتشارها بين مختلف المراحل العمرية والطبقات الاجتماعية المختلفة مما ساهم في زيادة الجهود الداعمة لهذا الموضوع.

وتقف الاضطرابات النفسية مهدداً مستمراً أمام الكثير من الأفراد، باعتبارها إحدى الحالات الصحية المضرة للأفراد المصابين والتي يمكن لها أن تقود بهم إلى العجز أو الوفاة، وتأتي هذه الاضطرابات نتيجة جملة واسعة من التفاعل بين العوامل الاجتماعية والظروف المحيطة بالأفراد والعوامل الاقتصادية، والوراثية والبيولوجية، والبيئية التي تلعب مجتمعة دوراً واضحاً في صقل شخصيات الأفراد (Rushton, 2018). وتؤدي الاضطرابات النفسية إلى وقوع المصابين بالعديد من المشكلات الصحية والنفسية لا سيما الاكتئاب النفسي والمعاناة من اضطرابات النوم أو اضطرابات الأكل وغيرها، بالإضافة إلى تعرضهم لخطر الإدمان على تناول الكحول والمخدرات، ويمكن للأفراد الوقوع بها على اختلاف مراحلهم العمرية من الطفولة إلى الشيخوخة، إلا أنها تتفاوت في حدتها ودرجة تأثيرها (ماري دي سيلفا وكيارا ساميلي، 2013).

والاضطرابات النفسية الممتدة عبر مختلف المراحل العمرية تشتمل على القصور المعرفي المرتبط بسلسلة من الأعراض النفسية، التي تتأثر بصورة مباشرة بنمط الحياة المتبع، كالعمر الزمني، والممارسات الصحية، والابتعاد عن تناول المخدرات والمواد الكحولية، والأنظمة الغذائية، وممارسة التمارين الرياضية، والاندماج اجتماعياً مع الآخرين، (Babiloni, Guarini, Lizio, Cordone, Bonaduce, Armenise, V., Bari, et al, 2016).

وبين برادي (Brady, 2018) أن الاضطرابات النفسية تتنوع بين الاضطرابات الذهانية التي تحصل نتيجة للتفاعل بين استعدادات الأفراد الجسمية والعوامل البيئية المحيطة، مع الانتباه إلى وجود العديد من الأفراد ممن يتمتعون باستعداد للذهان إلا أنهم لا ينتقلون إلى ذوي ذهان إكلينيكي بشكل واضح، والاضطرابات العصبية الخاصة بالعديد من الاضطرابات النفسية المختلفة، لا سيما القلق والتحول الجسدي وتغير في المزاج.

وعلى الصعيد الآخر يسعى جميع أفراد المجتمع إلى إدراك القبول الاجتماعي، وهذا الأمر من أهم أهدافهم، لدوره في جعل الفرد متفاعلاً مع الآخرين ممن يحيطون به، وهذا الأمر يعود إلى

الطبيعة البشرية التي تسعى وراء الحصول على مشاعر الحب والاحترام والتقدير، بما ينعكس بصورة إيجابية على ذاته ويزيد من شعوره بقبول الآخرين له، وزيادة تفاعله معهم (الجبوري وحافظ، 2010).

وعلى النقيض من ذلك إن عدم الحصول الفرد على القبول الاجتماعي يقلل من قدرته على التوافق نفسياً واجتماعياً، وزيادة الشعور بعدم الطمأنينة والأمان، مما يزيد من شعوره بالعزلة والرفض وتكوين استجابات عدائية تجاه الآخرين والمجتمع، والشعور بالنزد وعدم فعاليته في المجتمع، وإدراك الفرد للقبول الاجتماعي يسهم في تحقيق التوازن النفسي، فيجعله يتوافق مع صورته الذاتية وما لديه من أهداف مستقبلية، ويحقق جودة الحياة، والشعور بالحياة النفسية الأفضل (مصطفى، 2013). وفي ضوء ما سبق اتجهت الدراسة للبحث في درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين.

مشكلة الدراسة:

يواجه المجتمع الأردني زيادة في نسبة انتشار الاضطرابات النفسية لدى الأفراد وخاصة اضطراب الاكتئاب والقلق (جلال، 2022)، وعند إصابة الأفراد بالاضطرابات النفسية فإنهم يعانون من عدم القبول الاجتماعي لهم مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار وعدم التكيف وصعوبة في التفاعل مع الآخرين، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (خليفة، 2002) و (السقا، 2014). ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة بضرورة إجراء دراسة للكشف عن درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي بينت أن ارتفاع نسبة إصابة الأفراد بالاضطرابات النفسية في المجتمع الأردني حيث أشارت جمعية الأطباء للأمراض النفسية في فعاليات المؤتمر العلمي بمناسبة اليوم العالمي للصحة النفسية لعام 2024 أن كل 4 أشخاص في الأردن واحد منهم مصاب بالاضطرابات النفسية، ويتوقع أن يعاني أكثر من 25% من المجتمع الأردني من الاضطرابات النفسية (<https://uop.edu.jo/Ar/News/Pages>)؛ ويعد هذا الرقم مرتفع جداً مما يحتاج إلى توجيه العديد من الدراسات لمحاولة توجيه الأفراد نحو الوعي بالاضطرابات النفسية، وما يمكن أن يُلاحظ من سمات على المصاب. كما أن عمل الباحثة عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية وانخراطها في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، مكنها من

الاطلاع عن قرب على العديد من الأفراد ممن يصعب عليهم التمييز بين المصاب بالاضطرابات النفسية وغير المصاب، مما يعكس الآثار السلبية عليهم.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت فئة الاضطرابات النفسية، إلا أن الباحثة لم تجد دراسة جمعت بين الوعي بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية والقبول الاجتماعي في حدود علم الباحثة، لدى عينة أفراد المجتمع الأردني، وعليه اتجهت الباحثة لدراسة درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين، وتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية؟

السؤال الثاني: ما مستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية (الذهانية والعصابية) تعزى لمتغيرات: (الجنس، الحالة الاجتماعية، الدخل الشهري بالدينار الأردني، العمر)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية (الذهانية والعصابية) تعزى لمتغيرات: (الجنس، الحالة الاجتماعية، الدخل الشهري بالدينار الأردني، العمر)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، ومستوى القبول الاجتماعي للمصابين؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي وذلك من الاعتبارات الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

تنبثق الأهمية النظرية للدراسة من موضوعها: درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين، كما أنها تسهم في تعزيز الأدب النظري المنشور حول متغيري دراسة الحالية، إذ يعد موضوع وعي أفراد المجتمع الأردني بالاضطرابات النفسية ذو أهمية بالغة لما له من العديد من الآثار التي تنعكس على القبول الاجتماعي للمصابين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تظهر أهمية الدراسة التطبيقية في لفت أنظار المهتمين في المملكة الأردنية الهاشمية إلى ضرورة إلمام أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية من أجل المحافظة على مستوى قبولهم اجتماعيًا، كما ويؤمل من نتائج الدراسة أن تدفع الباحثين نحو إجراء دراسات أخرى مماثلة تدرس درجة وعي الأفراد بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين في العديد من المجتمعات الأخرى، والربط بينها وبين العديد من المتغيرات، كما ويؤمل من نتائج الدراسة أن تفيد أصحاب القرار؛ وذلك لاتخاذ العديد من الاقتراحات التي توصلت إليها لدراسة وتوظيفها في تحقيق الأهداف، كما وتظهر أهمية الدراسة في أنها تزويد الباحثين بمقياسين ذات خصائص سيكومترية مقبولة، يمكن لهم الاستفادة منهما، وهما: مقياس درجة الوعي بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية، ومقياس القبول الاجتماعي للمصابين.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تمثلت مصطلحات الدراسة الحالية فيما يلي:

الاضطرابات النفسية: هي "إحدى الأنماط الثابتة التي يمكن الاستدلال عليها من خلال الاستجابات والسلوكيات غير المرنة، بحيث تختلف عن السلوكيات المتوقعة من الفرد العادي في البيئة نفسها، والمجتمع ذاته، والثقافة المماثلة" (DSM 5, 2013)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا أنه الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية الذي طورته الباحثة لذلك.

القبول الاجتماعي: "واحدة من الحاجات الاجتماعية التي يسعى الفرد إلى تلبيتها من خلال لفت نظر الآخرين واهتمامهم، وتظهر من خلال المجتمع المحيط بالفرد، وإشباع هذه الحاجة يقود إلى إشباع العديد من الحاجات الأخرى" (أبو أسعد، 2022)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا أنه الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس القبول الاجتماعي الذي طورته الباحثة لذلك.

المصابين بالاضطرابات النفسية: هم الأفراد الذين تم تشخيصهم بالإصابة بإحدى الاضطرابات النفسية حسب الدليل الإحصائي والتشخيصي للأمراض العقلية (صالح، 2014).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على موضوع درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي للمصابين، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023 وبمدى دقة صدق وثبات أداة الدراسة ومدى دقة وموضوعية استجابة أفراد العينة، ولا تعمم نتائجها إلا على نفس المجتمع الذي تم سحب العينة منه والمجتمعات الأخرى المماثلة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يتمثل هذا الجزء في عرض الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة الأساسية، والدراسات السابقة ذات الصلة، وتعقيب على الدراسات السابقة.

الأدب النظري:

تناول الأدب النظري متغيرات الدراسة الأساسية، وهي كما يأتي:

المصابين بالاضطرابات النفسية:

يواجه الأفراد العديد من المواقف والخبرات التي تؤثر في مسيرتهم التطورية والتي تكون سلبية تتسبب بآثار نفسية بالغة الألم تؤثر على جوانب النمو الجسدية والعقلية والاجتماعية، والتي يُستدل عليها من خلال سلوك الأفراد وتصرفاتهم المباشرة وغير المباشرة، وخاصة التجارب الانفعالية التي نادرا ما يظهر تأثيرها بشكل مباشر على الفرد، بل تبدو على شكل المزاج السلبي المكتئب، والرغبة المستمرة في البكاء، والشعور بالإحباط واليأس والقلق بأنواعه، والخلل في الأداء المهني والاجتماعي، مما يمنع الفرد من القدرة على مواصلة حياته بشكل طبيعي، لذا يعاني الأفراد بغض النظر عن المستوى الاجتماعي والدراسي والاقتصادي من الاضطرابات النفسية والسلوكية والانفعالية إذا ما كان لديهم الاستعداد الشخصي للإصابة والظروف البيئية التي تحمل بين طياتها العديد من المشاعر السلبية والمهددة مثل الخوف وعدم الأمان (صالح، 2014).

ويعبر المصابين بالاضطرابات النفسية المختلفة عن واحدة أو أكثر من الاضطرابات التعليمية التي تشتمل على عسر القراءة، واضطرابات سلوكية مثل عدم القدرة على التصرف بشكل جيد في المواقف الاجتماعية، واضطرابات اجتماعية والتي تظهر في عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين والعزلة والانسحاب الاجتماعي، واضطرابات معرفية تشتمل على تشوش التفكير وإدراك الواقع بطريقة غير عقلانية وعدم القدرة على التركيز، واضطرابات انفعالية مثل الشعور بالاكتئاب والخوف والقلق، واضطرابات الحركة والكلام (باتل، 2008).

الاضطرابات النفسية:

إن مفهوم الاضطراب النفسي من المفاهيم التي أخذت حيزاً واسعاً في علم النفس والعلاج النفسي، وعرف الدليل التشخيصي للأمراض العقلية الخامس الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية DSM5 عام (2013) الاضطرابات النفسية أنها "العديد من الأعراض المرضية التي تدل على خلل كبير يتعرض له الفرد ضمن المستويات الإدراكية أو السلوكية أو التوازن العاطفي، والتي تكون انعكاساً للاختلال في السيرة النفسية أو البيولوجية أو النمائية، كما يرافق هذا الاضطراب العديد من الاختلالات والصعوبات المؤثرة على مسار الفرد الاجتماعي والمهني والدراسي (American Psychiatric Association (APA), 2013).

أما منظمة الصحة النفسية فقد عرفت الاضطرابات النفسية أنها "حالة من خلل التوازن مع الذات أو البيئة المحيطة لأسباب وراثية أو خلل في البيئة المحيطة للفرد، وفي علاقته مع المحيط به، وفي الدعم المتوفر له عند التعامل مع المشكلات الحياتية World Health Organization, (2002).

كما وتتفاوت حدة أعراض الاضطرابات النفسية بين الأفراد فيمكن أن تكون واضحة وشديدة يدركها الآخرون من الوهلة الأولى، ومن الممكن أن تختفي فيصعب اكتشافها إلا من قبل ذوي الخبرة والاختصاص، مما يقود في بعض الحالات إلى إعطاء المصاب عقاقير مثيرة للمساعدة في تمييز هذه الاضطرابات، والأعراض المخفية لا تقل أهمية عن الأعراض الواضحة، وإنما يمكن أن تزيد عنها، وإدراك هذه الأعراض في المراحل الأولى من الإصابة يساهم في علاج المصاب بصورة ناجحة نتيجة التشخيص المبكر (Delbrouck, 2019).

وقد صنف المختصون في علم النفس أعراض الاضطراب النفسي على النحو التالي (البناء، 2005؛ صالح، 2014، صالح، 2005):

- اضطراب في الإدراك والذي يظهر من خلال الخداع الحسي والهلاوس على اختلاف أنواعها الهلاوس السمعية والبصرية والحشوية واللمسية والشمية.
- اضطراب في التفكير والذي يستدل عليه من خلال:
 - أ- اضطرابات تتابع أو تدفق الأفكار، والذي يتضمن تطاير الأفكار، وتباطؤ الأفكار، وتوقف الأفكار، والتفكير غير المترابط والتفكير الدوامة، والتفكير الخرافي.
 - ب- اضطراب عائدية الأفكار والذي يضم سحب الأفكار وزرع الأفكار وإذاعة الأفكار.

- ت- اضطراب صيغة الأفكار من خلال التفكير المبهم والتفكير الجامد.
- ث- اضطرابات محتوى التفكير الذي يأتي على شكل الأوهام الاضطهادية وأوهام العظمة، وأوهام العدم وأوهام الإثم وأوهام المراقبة، وأوهام المرجعية.
- الاضطرابات العاطفية والتي تظهر من خلال التباين في العاطفة، والسيولة وفقدان الشعور، واللامبالاة العاطفية، والتعبير الأجوف، والاكتئاب، والقلق المرضي، والخوف، والغضب.
- اضطرابات الذاكرة وتأتي على أشكال متعددة منها التزييف، والفبركة، وظاهرة الألفة.
- اضطراب الوعي والانتباه من خلال النوم والذهول والغيبوبة، والانشقاق والتوهان وازدواج إدراك البيئة.
- اضطرابات الكلام ومنها اضطرابات النطق، اضطرابات الصوت، والاضطرابات الطلاقة والأفزياء والأبراكسيا والديسارثريا.
- اضطرابات الحركة والتي يمكن وردها في النشاط الزائد، أو النشاط الناقص، أو النشاط المضطرب، أو النشاط المتكرر، أو اللوازم والانثنائية الشمعية.
- الاضطرابات الأخرى من اضطرابات الشخصية، أو اضطرابات الأكل، أو اضطرابات الإخراج، أو اضطرابات النوم، أو الانحرافات الجنسية.
- كما وتتعدد أنواع الاضطرابات النفسية، ومن أهمها القلق فين فرويد أن القلق هو من التجارب الانفعالية المؤلمة التي تتولد من خلال إثارة أعضاء باطنية في جسم الإنسان ناتجة عن تنبيهات خارجية أو باطنية التي يهيم عليها جهاز الإنسان العصبي، وقسمها إلى ثلاث أنواع من القلق وهي: الموضوعي والعصابي والأخلاقي (أبو أسعد، 2022). ومن أبرز أنواع الاضطرابات النفسية أيضا الاكتئاب ويعبر هذا الاضطراب عن إحدى الحالات الانفعالية التي يعاني الفرد المصاب بها بالحزن والميول نحو التشاؤم والتي يمكن أن تصل بالمصاب إلى الانتحار أو البكاء الحاد، والاكتئاب هو اضطراب في مزاج الفرد الناتج عن حالة حزن ينعكس على سلوكه بما يفقده الاستمتاع بالحياة والأنشطة اليومية المعتادة مع شعوره بالذنب والاتجاه نحو الانغلاق على النفس (صالح، 2014).

أبرز النظريات المفسرة للاضطرابات النفسية:

أولا: نظرية التحليل النفسي: فسر العالم النفسي سيجموند فرويد الإصابة بالاضطراب النفسي تعود إلى الصراع بين مكونات الشخصية الثلاثة الهو والأنا والأعلى؛ حيث تعبر الهو عن العنصر الغريزي والبيولوجي في الشخصية، والأنا العنصر النفسي للشخصية والأنا الأعلى

العنصر الأخلاقي والقيمي، ويبدأ الاضطراب النفسي عندما تحاول الهو بشكل دائم السعي إلى إشباع الرغبات بشكل فوري والأنا تحاول أن تمنعها ولكنها تكون ضعيفة مما يؤدي إلى حالة من الصدام بين الهو والأنا و الأنا الأعلى يؤدي إلى إحداث خلل في توازن الشخصية (العناني، 2005). ثانيا: النظرية السلوكية: تفسر النظرية السلوكية الاضطرابات النفسية أنها سلوكيات متعلمة من البيئة التي يعيش بها الفرد، فالإنسان يتعلم السلوكيات السوية وغير السوية من خلال قوانين الإشراف الإجرائي من التعزيز والعقاب، وعن طريق التقليد والملاحظة والافتتان (الزعيبي، 2010). ثالثا: النظرية المعرفية: تستند النظرية المعرفية على فكرة أن الاضطرابات النفسية هي نتاج لطريقة الأفراد في التفكير، والتي تعبر عن التفكير غير العقلاني والمشوش، وقد أشار آرون بيك إلى تفسير الاضطراب النفسي أنه نتيجة تفكير البشر حول أنفسهم والآخرين والعالم، وأن طريقة تفكيرهم تشتمل على التشوهات المعرفية التي يعبر عنها بالأخطاء والمغالطات المعرفية في تفسير وإدراك المواقف، بالإضافة إلى التضخيم والمبالغة في الأحداث والمشاعر السلبية، وتفسير الأحداث بطريقة انتقائية وتدجيرية لا تستند إلى الأسس العلمية (صالح، 2014). رابعا: النظرية الإنسانية: قامت النظرية الإنسانية بتفسير تشكل الاضطراب النفسي من خلال عدم قدرة الفرد على تحقيق الحاجات وفقا لهرم الحاجات لماسلو وهو مؤسس النظرية الإنسانية، والذي رأى أن عدم تحقيق الفرد للحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية يؤدي إلى أحداث مهددة لوجود الفرد مما تؤدي إلى الشعور بالقلق والاكتئاب والخوف وغيرها، أما العالم كارل روجرز فقد رأى أن عدم التطابق بين أنواع الذات لدى الفرد هو المسبب للاضطراب النفسي (أبو أسعد، 2022).

أسباب الإصابة بالاضطرابات النفسية:

فسر العلماء الأسباب الكامنة وراء الإصابة بالاضطرابات النفسية إلى جملة من الأسباب والتي يمكن إيجازها كما يلي:

1- الوراثة: اعتقد العلماء أن الإصابة بالاضطرابات النفسية تعود إلى الخلل في التركيب الجيني الذي يتوارثه الفرد عبر الأجيال، وذلك لأن سيكولوجية الفرد تعتمد على جذور وراثية وتطورية، وحاول العلماء تفسير ذلك بالاستناد إلى دراسات الشذوذ الكروموسومي والدراسات الأسرية ودراسات التوائم (Barlow-Stewart, 2007; Jeffery, 2004)

2- التأثير العصبي الدماغي والذي يعتمد في تفسيره على شذوذ وإصابات الدماغ، مشكلات في النواقل العصبية التي تضم المواد الكيميائية الموجودة في منطقة ارتباط خلية عصبية بخلية عصبية أخرى، والخلل في العمليات الأيضية (Hewstone, 2001).

3- البيئة وما يتعرض له الفرد من مواقف وأحداث صادمة أو صعبة عبرت عن عدم قدرة الفرد على التعامل معها بشكل صحي، وهذا يعود إلى جملة من مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد خلال حياته ومنها تربية الفرد تربية بيئية معادية في مراحل النمو المبكرة، والمعاناة من اضطراب الهوية خلال مرحلة المراهقة، والتعرض للمشكلات الزوجية والأسرية والمهنية باستمرار وبشكل ضاغط والتعرض إلى الكوارث الطبيعية والأحداث المفاجئة (جمعية الطب النفسي الأمريكية، 2006؛ مبيض 2000).

القبول الاجتماعي:

يعد القبول الاجتماعي من المفاهيم المرتبطة بالحديث عن الصحة النفسية أو عدمها، حيث إنه يعبر عن الاعتراف المجتمعي باحترام الإنسان كفرد له سماته وخصائصه وقدراته بغض النظر عن الأفعال التي يقوم بها. ويُعرف القبول الاجتماعي بأنه الرضا والرغبة التي يبديها الآخرون في احتواء شخص ما ضمن مجموعة العلاقات الاجتماعية (موسى، 2001).

ويتكون القبول الاجتماعي من ثلاثة أبعاد وهي: القبول الاجتماعي الذي يدركه الفرد من جانب الذات ومعرفة ما يمتلكه الفرد من قدرات وإمكانات، والقبول الاجتماعي الذي يدركه الفرد من خلال الأسرة وما كونه لدى الفرد من صورة عن نفسه من خلال الاسهام بشعوره بالنجاح أو الفشل، والقبول الاجتماعي الذي يدركه الفرد من خلال علاقاته مع الآخرين والأقران (Leary, 2010).

بين سوليفان أن القبول الاجتماعي من وجهة نظر تحليلية نفسية يعد من الأمور الجوهرية التي تتوافق ونمو الاتجاهات الصحيحة لدى الأفراد في المنافسة وانصياعهم وقبولهم لمعايير الجماعات، وعلى النقيض من ذلك فإن الصعوبات التي يمكن أن تعترض الأفراد في هذا المجال يمكن لها أن تقود إلى قلق كبير واتجاهات دفاعية ترتبط بالعزلة الاجتماعية، وإظهار الفرد رغبته في عدم التوافق مع الآخرين، باعتبارها لا تسهم في تحقيق حاجات الفرد الاجتماعية، إذ إنه يصعب على الفرد العيش بصورة منعزلة عن الآخرين، فمنذ بداية حياته يبدأ بالتعلم التدريجي للأمور السائدة في المجتمع التي تبقى بحوزته طوال حياته (الجزاني، 2012).

في حين أشارت النظرية السلوكية في تفسيرها للقبول الاجتماعي أنه مجموعة من استجابات الأفراد الواقعة تحت تأثير المثير الذي يصدر عن الفرد، والتي تتحدد باتجاه أنماط معقدة من استجابات الطفل نحو خصائص المثيرات المميزة، مع تعزيزها في سلوك الشخص الكبير، كما أن هذه النظريات اعتبرت الأم مقدماً أساسياً للرعاية، ونظرت إلى العوامل البيئية بدلالة المثيرات والسلوكيات الناتجة بدلالة الاستجابات، كما أن هذه النظرية بينت أن تطور حاجة الأفراد إلى القبول الاجتماعي يتصل بما يحظى به الفرد من أبويه من الإثارات والإشارات الدافئة المتمثلة في الاستجابات السريعة، وحب الأبناء، وعليه بين سكون أن القبول الاجتماعي يظهر من خلال ما يتعرض له الفرد من التعزيز؛ فبنقص التعزيز والدعم لاستجابات الفرد يزيد من غياب قبول الفرد اجتماعياً (وحيد، 2001).

أما نظرية باندورا فأكدت أن تعلم الفرد يحدث من خلال النموذج الذي يقوم بتقليده، وهذا النموذج هو اجتماعي، وللتقليد أهمية واضحة في تعلم الفرد على ضبط الذات مما يزيد من تقبله ومكانته الاجتماعية، ويبعث في نفسه الطمأنينة والحماية، كما أن هذه النظرية أكدت أنه يمكن للأفراد تعلم الاستجابات من خلال ملاحظة نموذج والاقتداء به، وهو ما يسعى بالنمذجة (الصالح، 2005).

كما وبين ماسلو من ناحية إنسانية أن حاجة الفرد إلى الحب والانتماء تأتي في المرتبة الثالثة في هرم الحاجات، كما أنه أكد على أهميتها وضرورتها في تكوين شخصية الأفراد، فهو يرى أن الفرد يتميز بتعدد وتنوع حاجاته المؤثرة في السلوك، وأشار إلى أن الأسرة هي البيئة الوحيدة التي يمكن لها إشباع تلك الحاجات، وأقدم ماسلو أيضاً إلى إعطاء الحاجات النفسية أهمية كبيرة؛ فبين أن نمو الفرد نفسياً بصورة سليمة قائمة على إشباع العديد من الحاجات المتمثلة في الحب وتقدير الذات والأمن النفسي تعود عليه بشكل إيجابي (مخدوم، 2015).

النظريات المفسرة للدراسة:

أولاً: نظرية الوصم الاجتماعي:

اشتهرت نظرية الوصم الاجتماعي في القرن العشرين لا سيما خلال ستينيات وسبعينات هذا القرن، وذلك عند تسليم المحررين من مؤيدي هذا الاتجاه لمجلة المشكلات الاجتماعية، مما ساهم ذلك في ظهور وانتشار الكتب ذات الصلة، ومن أهم هؤلاء المؤيدين بيكر (Becker)، وجوفمان (Goffman)، وكوتسوس (Kitsuse)، وشور (Schur)، وتقوم هذه النظرية بصورة

أساسية على فهم نظرة المجتمع للأفعال غير العادية، لا سيما السلوكيات الانحرافية، إذ اعتبرت أن الانحراف هو من الصناعات الاجتماعية، واعتبرت لا وجود للأفعال الانحرافية أو الطبيعية، إلا أن المجتمع هو من يقوم بتحديد السلوكيات المنحرفة أو الطبيعية، على الرغم من احتمالية التشابه ما بين كلا النوعين، ومن الممكن أن يكون الفعل المنحرف غير حقيقي، وإنما ردة الفعل هي التي توجد الانحراف، ووصف الفرد بأنه منحرف يؤدي إلى قبول الوصم، وصولاً به إلى مزيد من الانحرافات، وعليه فإن هذه النظرية ترى أن الفرد هو المستجيب لمعاني الأفعال لا إلى الأفعال نفسها، ويظهر ذلك في انطباع الرفض الذي يواجهه المضطرب النفسي من خلال أفراد المجتمع، وبينت هذه النظرية أن الأشخاص الأقوياء في المجتمع يحضون بوصم أقل، وعلى العكس من ذلك يحظى الأفراد الأقل مكانة اجتماعياً إلى وصم نفسي أعلى، وردة فعل المجتمع هي التي توجد الشخصية الاجرامية، إلا أن ردة فعل المجتمع تختلف وفقاً للزمان والمكان والشخص الذي يقوم بالفعل، كما أن الشخص الذي يتم وصفه بالمضطرب نفسياً يقبل هذا الدور بنفسه ويقوم بتمثيله (الوريكات، 2013).

ثانياً: نظرية التمثيل المسرحي لجوفمان (Goffman):

يعد العالم جوفمان من أبرز علماء الاجتماع في الفترات الأخيرة، كما أنه مجدداً لنظرية التفاعل الرمزي، إذ نبّه إلى وجود الكثير من الخصائص الذاتية التي يصعب ملاحظتها كما يُلاحظ الخصائص الجسمية، لا سيما في اتجاهات الأفراد ورغباتهم ونزعاتهم التي تلعب دوراً في تحديد طبيعة الذات للأفراد، وهذه السمات التي اهتم جوفمان بمتابعتها وملاحظتها اعتبرت من أكثر السمات المؤثرة في ذات الفرد، ومن هنا استعار اسم النظرية، وبين جوفمان أن حياة الفرد اجتماعياً تشبه أفعال المسرحية التي تضم الفرق المنظمة لدعم التصورات الذاتية، فكما يعمل أفراد الفريق المسرحي وما يظهر بينهم من تعاون من أجل اقناع الجمهور بالمشاهد المسرحية التي يقدمها الفريق فيمكن عكس ذلك على المواقف الاجتماعية، وما يقوم به الأفراد في المواقف من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، إذ إن الأفراد يسعون بكل ما لديهم من جهد وإمكانية نحو توصيل صورة مقنعة عن ذواتهم إلى الآخرين، وبذلك فهم يلعبون الأدوار من أجل رفع قيمة ذاتهم لدى الآخرين، ويظهر ذلك دون اعتمادهم على الاحترام والأخلاق وإنما من خلال إثارة شعور الآخرين بالشفقة المتبادلة بين الناس (الغريب، 2016). ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية باعتبار أن حياة الأفراد وقبولهم اجتماعياً يشبه حياة المسرح، فنظرة أفراد المجتمع

لذوي الاضطرابات النفسية وتعاملهم معهم يدعم التصورات الخاصة للمصابين لذواتهم الشخصية بحيث تصبح هذه الأفعال مما تقدم الذات.

ثالثاً: نظرية المعاني لبريمر (Blumer):

بين بلومر العديد من الأفكار التنظيرية المتعلقة بالتفاعل الرمزي، والتي تتمحور في مجملها حول مفهوم الدلالات المختلفة للمعاني، باعتبارها من محددات التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، كما أنه بين أن هذه المعاني من السمات الخاصة في الفرد، والتي تعد رمزاً أو مجموعة رموز للدلالة على إشارات أوجدها الناس، ووظيفتها في حياتهم من أجل تسهيل عملية التواصل، وهي ما تقابل اللغة عند جورج مؤسس النظرية التفاعلية الرمزية، كما وأشار بلومر إلى أن سلوك الفرد قائم على معاني الأشياء التي توجد في العالم الذي يعيش به الفرد والجماعة كونهم مجهزين للعمل بناءً عليها؛ فالمجتمعات من العمليات الرمزية التفاعلية في داخل الأفراد، واتجه بلومر إلى تلخيص القضايا الأساسية في التفاعل بين الأفراد، وهي: الكائنات الإنسانية التي تتجه نحو الأشياء وفقاً لما تحمله هذه الأشياء من المعاني الظاهرة للأفراد، كما أن هذه المعاني هي ناتجة عن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، ويمكن لهذه المعاني أن تتعدل وفقاً للتأويل الذي يستخدمه كل فرد في التعامل مع الرموز التي تعترضه (الحسن، 2008).

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة ذات الصلة إلى محورين، وهما:

المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية:

لم تستطع الباحثة من إيجاد دراسات تناولت موضوع المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية بشكل واضح ومباشر، وعلى الرغم من وجود سند نظري يدعم ذلك، الأمر الذي يعزز من أصالة الدراسة الحالية، ولكن تمكنت الباحثة من الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الجانب بشكل غير مباشر.

قام كل من تريفو وماريكا وبرارليانو وكارب وكت (Trifu, Marica, Brarleanu, Carp and Cutt, 2015) بدراسة علمية تهدف إلى تدريس المفاهيم النفسية الأساسية حول العصاب والذهان، لدى عينة من (100) متطوع في مستشفى سابوناري للأمراض النفسية، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بعد تعرضهم للبرنامج التدريسي، وأدى إلى زيادة معرفتهم بأسباب الاضطرابات النفسية وطرق تعاملهم مع المصابين من أفراد المجتمع.

كما قام الزهراني وبني يونس (2010) بدراسة هدفت لمعرفة السمات الشخصية لدى الأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (190) فردا مصابين بالاضطرابات النفسية (القلق، والاكتئاب وبعض الاضطرابات الجسدية) و(78) فردا من الأسوياء، وقد دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من المصابين والأسوياء في السمات الشخصية والإصابة بالاضطرابات النفسية وخاصة سمة النشاط في الأداء العقلي وسمة الانفعالية في الأداء التواصل، وسمة المرونة في الأداء العقلي. كما بينت دراسة هلاماندرس وبلور (Halamandris & power, 1999) إلى وجود علاقة ارتباطية بين العصاب وبين استخدام الفرد لاستراتيجيات التعامل مع الانفعالات والمشاعر.

كما أشارت دراسة فيرمان وجاتري (Feerman and Gatrey, 2003) التي هدفت لمعرفة الفروقات بين الذهان والعصاب كمسببات للاضطرابات النفسية، ومدى معرفة أفراد المجتمع بذلك، وقد شملت العينة 174 فردا، بينت نتائج الدراسة أن أنظمة التصنيف العلمية التشخيصية تضم العلامات والأعراض الدالة على الاضطرابات النفسية والمسببات الكامنة وراء هذه الإصابة ما بين المسببات العصبية والمسببات الذهانية والتي تتميز بينهما بشكل رئيسي في الأوهام والهلوس إلا أن أفراد المجتمع لا يمكنهم معرفة هذه المعلومات المتخصصة التي جاءت توصية هذه الدراسة بضرورة توعية المجتمعات بذلك من خلال الندوات والمحاضرات ووسائل الإعلام.

المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بالقبول الاجتماعي للمصابين بالاضطراب النفسي: هدفت دراسة أحمد واليحيى (2022) إلى التعرف على واقع القبول الاجتماعي للمريض النفسي في المجتمع السعودي من وجهة نظر أسر المرضى النفسيين، ومدى قبول أفراد المجتمع لعلاقة الزواج من المريض النفسي وعلاقة الصداقة والجوار والعمل معه، ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة، طبقت على عينة تمثلت بـ (150) شخصا من ذوي المرضى النفسيين الذين يعالجون مرضاهم بمجمع الأمل للصحة النفسية بمدينة الرياض تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن نظرة أفراد المجتمع للمريض النفسي تتسم بكونها إيجابية إلى حد ما، وعدم وجود فروق لها دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير جنس المريض، أو عمره، أو حالته الاجتماعية، أو مستواه التعليمي، أو دخله الشهري.

وهدف دراسة عبد العليم (2022) إلى الكشف عن ملامح الصورة الوالدية في رسومات العائلة للأطفال العاديين والمضطربين سلوكيا على اختبار رسم العائلة، والكشف عن طبيعة

الصراعات النفسية والتقمصات اللاشعورية لدى عينة البحث التي تكونت من (59) من الأطفال العاديين، (57) من الأطفال المضطربين سلوكياً بمدارس التعليم الابتدائي. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار رسم العائلة، قائمة الاضطرابات السلوكية، واستبانة الصورة الوالدية - تقرير الأبناء، ومقياس القبول/ الرفض الوالدي. وتم التوصل إلى أن الصورة الوالدية لدى مجموعة الأطفال العاديين تتمتع بسمات إيجابية عالية كالدفء والمشاركة، مقارنة بالصورة الوالدية لدى الأطفال المضطربين سلوكياً والتي اتسمت بالنز والرفض الوالدي، كما اتسمت الصورة الأمومية لدى مجموعتي الأطفال بالدفء والرعاية والاهتمام العاطفي، مقارنة بالصورة الأبوية التي تتميز بالتسلط والفوضى والتحكم.

كما قام السقا (2014) بدراسة لمعرفة العلاقة ما بين قبول أسر المرضى النفسيين والمساندة الاجتماعية لدى عينة تكونت من (70) شخصا من المشخصين بالاضطرابات النفسية والمراجعين للعيادات النفسية في المستشفيات الحكومية في مدينة دمشق، وقد أوضحت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين قبول الأسر للمرض النفسي وحجم المساندة الاجتماعية التي يحصل عليها المصاب، كما دلت على وجود ارتباط إيجابي بين قبول الأسرة للمرض النفسي والمساندة الاجتماعية داخل الأسرة وخارج الأسرة.

وقام غربي (2011) بدراسة لمعرفة اتجاهات عينة من المجتمع الجزائري نحو الاضطرابات النفسية وعمل المختصين في المجال النفسي، وقد تألفت عينة الدراسة من (60) شخصا، وأشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة يعتقدون أن المصاب بالاضطراب النفسي يشكل خطراً على المجتمع، وأنه لا يمكن له أن يُشفى من الاضطراب النفسي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم طلب المصابين بالاضطرابات النفسية للعلاج يعود إلى عدم الثقة بالمختصين وقلة عددهم بالإضافة إلى قلة الوعي المجتمعي.

كما أشارت نتائج دراسة عصمان وكليين (Ostman and Kjlín, 2002) التي هدفت لمعرفة العوامل التي تؤدي إلى عدم تقبل المرضى النفسيين من خلال معرفة اتجاهات أقارب المرضى وعلاقتها بالوصمة الاجتماعية، وقد بلغت عينة الدراسة (162) من أقارب ذوي المصابين بالمرض النفسي والمختصين من قبل أربعة مراكز نفسية معتمدة في السويد، واستخدم الباحثين مقياساً يتكون من (95) فقرة تقيس عدم تقبل المجتمع للمصابين بالاضطرابات النفسية والوصمة تجاه ذوي المصابين نحو الرعاية في المستشفيات النفسية، وكانت النتائج أن أغلبية

أفراد العينة لا يتقبلون المصاب بالاضطراب النفسي، وأن (18%) منهم كانوا يتمنون لو أن المصاب بالاضطراب النفسي ميتاً، و(10%) منهم قد فكر المصابين في عائلاتهم بالانتحار، كما أن عدم التقبل الاجتماعي والشعور بالوصمة كانت مرتفعة لدى أقارب المصابين بالاضطرابات النفسية.

كما دلت نتائج دراسة خليفة (2002) التي هدفت لمعرفة اتجاهات المجتمع نحو الاضطرابات النفسية والمصابين، وقد تكونت عينة الدراسة من 400 شخصا من الذكور والإناث المصابين بالاضطرابات النفسية المختلفة، أن معتقدات واتجاهات الأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية تتشابه مع بقية أفراد المجتمع، وأن هناك تعارض وعدم تقبل لإصابة الأفراد بالاضطرابات النفسية، وأن هناك علاقة إيجابية بين المستوى التعليمي وتوفر معلومات صحيحة عن الاضطراب النفسي والمضطربين نفسياً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وفقاً لما سبق من دراسات سابقة تتعلق بمتغيرات الدراسة، وهما المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية والقبول الاجتماعي، لوحظ تباين وتنوع هذه الدراسات في أهدافها، ومنها ما هدف إلى التعرف على الاضطرابات النفسية ضمن متغيرات مختلفة كما في دراسة الزهراني وبني يونس (2010)، و(Halamandisand & power,1999)، ومنها ما هدف التعرف على القبول الاجتماعي، مثل دراسة أحمد واليحيى (2022)، وعبد العليم (2022). كما وتشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة المستخدمة، وهي المقاييس مثل دراسة أحمد واليحيى (2022)، وعبد العليم (2022) والسقا (2014). وتشابهت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في اتخاذ أفراد المجتمع عينة لها مثل دراسة خليفة (2002) وغربي (2011). ووفقاً لما سبق من استعراض الدراسات السابقة وجدت الباحثة عدد قليل من الدراسات التي تحدثت عن المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وعلاقتها بمستوى القبول الاجتماعي، كذلك لم تجد الباحثة - في حدود علم الباحثة - أي دراسة تناولت العلاقة الارتباطية بين هاذين المتغيرين، وهو ما يميز الدراسة الحالية والتي بحثت في العلاقة الارتباطية بين المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، ومستوى القبول الاجتماعي.

الطريقة والإجراءات:**منهج الدراسة:**

لغايات الوصول إلى الأهداف الرئيسية للدراسة، استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملائمة هذا المنهج مع طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأردني (18 عامًا فما فوق) في لواء الجامعة في العاصمة عمان. حيث تم اختيار العينة بشكل عشوائي والتي تكونت من (383) فردًا من مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع الاستبانات بشكل إلكتروني عن طريق تطبيق Google Forms. والجدول رقم (1) يوضح توزيع العينة حسب الجنس والحالة الاجتماعية والدخل الشهري والعمر:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة:

النسبة	التكرار	الفئات	
54.8	210	ذكر	الجنس
45.2	173	أنثى	
38.6	148	أعزب	الحالة الاجتماعية
33.4	128	متزوج	
27.9	107	منفصل	
22.5	86	بلا دخل	الدخل الشهري بالدينار الأردني
28.5	109	أقل من 500	
31.9	122	500-1000	
17.2	66	أكثر من 1000	
18.5	71	30-18	العمر
32.9	126	40-31	
30.0	115	50-41	
18.5	71	51 فأكثر	
100.0	383	المجموع	

مقاييس الدراسة:

تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة، وهما:
المقياس الأول: مقياس المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية.

من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، تم تطوير مقياس المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة المرتبطة به، ومن أهمها دراسة وداعة (2023)، والخصاونة (2019)، والعتيبي (2017)، وعبد الجليل (2015). وصف المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، قُسم إلى بعدين: البعد الأول المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية الذهانية وبلغ عدد الفقرات (17) فقرة، والبعد الثاني المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية العصبية وبلغ عدد فقراتها (13) فقرة، وكانت جميع الفقرات إيجابية. وتم تصحيح المقياس وفقا إلى سلم ليكرت الرباعي (موافق بشدة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق).

دلالات صدق المقياس (المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية):

تم التحقق بطريقتين، وهما:

أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس وذلك بعرضه على عشرة محكمين متخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وذلك من أجل التحقق من ملاءمة فقرات المقياس، والسلامة اللغوية، ووضوح المعنى، وتم الأخذ بالفقرات التي اتفق عليها المحكمين بنسبة 80% فأعلى.

ثانياً: صدق البناء:

من أجل التأكد من دلالات الصدق البنائي للمقياس، استُخرجت معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية، وارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها مع بعض ومع درجة المقياس الكلية، وذلك من خلال إجابات أفراد العينة الاستطلاعية التي اختيرت من خارج العينة الأساسية الدراسة بشكل قصدي من مجموعة تراوحت أعمارهم ما بين 18-62 عامًا، وباختلاف وظائفهم المهنية، وقد تكونت من (30) فردًا من أفراد المجتمع الأردني، وعليه تدرجت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37-0.87)، ومع البُعد (0.40-0.84) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعد التي تنتمي إليه لمقياس مستوى وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشورات الدالة على الاضطرابات النفسية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	**55	**53	11	**60	**58	21	**73	**66
2	**60	**50	12	**56	**59	22	**58	**60
3	**72	**69	13	**65	**65	23	**57	*45
4	**71	**68	14	**52	**52	24	**59	**51
5	**76	**75	15	**68	**69	25	**58	**54
6	**55	**58	16	**84	**87	26	**62	**58
7	*41	*37	17	**55	**60	27	**54	**51
8	**55	**53	18	**59	**65	28	**58	**57
9	**60	**53	19	**61	**49	29	**51	*43
10	**63	**59	20	**62	**68	30	*40	*46

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ويلاحظ أن جميع تلك المعاملات كانت بدرجات مقبولة ودالة إحصائية، وعليه لم يتم حذف أيٍّ منها. وتم استخراج معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين البعدين ببعضهما والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين البعدين ببعضهما وبالدرجة الكلية لمقياس مستوى وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشورات الدالة على الاضطرابات النفسية

الوعي بالمشورات الدالة على الاضطرابات الذهانية	الوعي بالمشورات الدالة على الاضطرابات العصبية (البيئية)	مستوى وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشورات الدالة على الاضطرابات النفسية
1		
**861	1	
**945	**923	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وبين الجدول (3) أن جميع المعاملات كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يدل على وجود درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة: المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية:

للتحقق من ثبات المقياس، تم التأكد باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه مرة أخرى بعد مضي أسبوعين على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) فرداً من أفراد المجتمع المحلي وهي نفس العينة الاستطلاعية التي تم استخدامها للتحقق من صدق البناء، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين. كما وتم حساب أيضاً معامل ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يوضح معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للبعدين والدرجة الكلية، وتم اعتبار القيم مناسبة لغايات الدراسة.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للبعدين والدرجة الكلية لمقياس مستوى وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المؤشرات الدالة على الاضطرابات الذهانية	0.83	0.77
المؤشرات الدالة على الاضطرابات العصبية (البيئية)	0.86	0.80
المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية	0.89	0.85

المقياس الثاني: مقياس القبول الاجتماعي.

من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، تم تطوير مقياس القبول الاجتماعي وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة المرتبطة به، ومن أهمها دراسة أحمد والبيحي (2022)، وعبد العليم (2022)، والنملة (2014).

وصف المقياس: تكون مقياس القبول الاجتماعي الذي أعد لغايات هذه الدراسة من (36) فقرة؛ توزعت على أربعة أبعاد رئيسية وهي: بعد قبول الزواج من المصاب بالاضطرابات النفسية وبلغ عدد الفقرات لهذا البعد (9) فقرات، وبعد علاقة الصداقة وبلغ فقراته (9) فقرات، وبعد علاقة الجوار وكانت عدد الفقرات التي تقيس هذا البعد (10) فقرات، والبعد الرابع هو بعد علاقة العمل وكانت عدد فقراته (9) فقرات، وتم الاعتماد في تصحيح المقياس على سلم ليكرت الرباعي

(موافق بشدة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق) وكانت جميع فقرات المقياس ذات الاتجاه الإيجابي.

دلالات صدق المقياس (القبول الاجتماعي):

تم التحقق بطريقتين، وهما:

أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس وذلك بعرضه على عشرة محكمين متخصصين في الارشاد النفسي وعلم النفس التربوي؛ وذلك من أجل التحقق من ملاءمة فقرات المقياس، والسلامة اللغوية، ووضوح المعنى، وتم إجراء ما أوصى به المحكمين من خلال الاعتماد على نسبة الاتفاق بين المحكمين بنسبة 80 % فأعلى للفقرات.

ثانياً: مؤشرات صدق البناء:

من أجل التأكد من دلالات الصدق البنائي للمقياس، استخرج معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية، وارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها مع بعض ومع درجة المقياس الكلية، وذلك من خلال إجابات أفراد العينة الاستطلاعية التي اختيرت من خارج العينة الأساسية الدراسة، والمكونة من (30) فرداً من أفراد المجتمع الأردني، وعليه تدرجت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37-0.76)، ومع البعد (0.40-0.86) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (5) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعد التي تنتهي إليه لمقياس مستوى القبول الاجتماعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	**59	*37	13	**71	**59	25	**71	**56
2	**82	**76	14	**72	**54	26	**61	**60
3	**77	**57	15	**86	**76	27	**74	**61
4	**70	**64	16	**75	**66	28	**66	**59
5	**49	**51	17	**62	**65	29	**54	**54
6	**64	**53	18	**69	**54	30	**72	**63
7	**73	**68	19	**70	**76	31	**78	**75
8	**62	**60	20	**74	**58	32	**78	**65
9	**59	**56	21	**72	**68	33	**80	**76
10	*40	*40	22	**66	*46	34	**67	**58
11	**60	**47	23	**65	**48	35	**70	**64
12	**71	**61	24	**58	*46	36	**72	**60

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ويلاحظ أن جميع تلك المعاملات كانت بدرجات مقبولة ودالة إحصائية، وعليه لم يتم حذف أيٍّ منها. وتم استخراج معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (6) معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس مستوى القبول الاجتماعي:

ب	قبول الزواج	علاقة الصداقة	علاقة الجوار	علاقة العمل	مستوى القبول الاجتماعي
قبول الزواج	1				
علاقة الصداقة	**643	1			
علاقة الجوار	**565	**772	1		
علاقة العمل	**884	**616	**681	1	
مستوى القبول الاجتماعي	**881	**866	**861	**901	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وبين الجدول (6) أن جميع المعاملات كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يدل على وجود درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة القبول الاجتماعي:

للتحقق من ثبات المقياس، تم التأكد باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه مرة أخرى بعد مضي أسبوعين على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) فرداً من أفراد المجتمع المحلي، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين.

كما وتم حساب أيضاً معامل ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (7) يوضح معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للبعدين والدرجة الكلية، وتم اعتبار القيم مناسبة لغايات الدراسة.

جدول (7) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للبعدين والدرجة الكلية

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
قبول الزواج	0.85	0.82
علاقة الصداقة	0.81	0.77
علاقة الجوار	0.83	0.71
علاقة العمل	0.86	0.80
مستوى القبول الاجتماعي	0.91	0.86

تصحيح مقياسي الدراسة:

اعتمد في تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياسين، على سلم ليكرت الرباعي، ويجدر الانتباه إلى أن جميع فقرات المقياس صيغت في الاتجاه نفسه، وتم تحديد أوزان بدائل الاستجابة بين (1-4)، ويقابلها أربع بدائل للاستجابة وهي: (موافق بشدة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق)، وتم إعطاء الفقرات الدرجات الآتية:

(1،2،3،4) على الترتيب، وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (4) - الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1.00 = 3 / (4 - 1) =$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.00) إلى نهاية كل فئة.

وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 - 2.00	قليلة
من 2.01 - 3.00	متوسطة
من 3.01 - 4.00	كبيرة

متغيرات الدراسة:

- اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:
- المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، ولها ثلاثة مستويات، وهي: قليلة، متوسطة، كبيرة.
 - القبول الاجتماعي، ولها ثلاثة مستويات، وهي: قليلة، متوسطة، كبيرة.
 - الجنس، وهو فئتان: ذكر وأنثى.
 - الحالة الاجتماعية، وهي ثلاث مستويات: (أعزب، متزوج، منفصل).
 - الدخل الشهري بالدينار الأردني، وهي أربع مستويات: (بلا دخل، أقل من 500، 500-1000، أكثر من 1000).
 - العمر، وهي أربع مستويات: (18-30، 31-40، 41-50، 51 فأكثر).

إجراءات الدراسة:

- تم اتباع مجموعة من الإجراءات وهي:
- الاستعانة ومراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
 - تطوير أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما، وذلك خلال تطبيقهما على العينة الإستطلاعية.
 - تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة، والتحقق من أن المعلومات التي جُمعت من أفراد العينة سليمة لغايات إجراء التحليل الإحصائي.
 - إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
 - استخلاص النتائج وصياغة عدة توصيات مناسبة في ضوء نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم برنامج الحاسوب الاحصائي SPSS لإجراء المعالجة الاحصائية المناسبة، إذ تمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين المتعدد، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson).

نتائج الدراسة:

تم الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب، وذلك كما يأتي:
السؤال الأول: ما درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية، والجدول أدناه يوضح ذلك.
جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	1	المؤشرات الدالة على الاضطرابات الذهانية	3.02	.331	مرتفعة
2	2	المؤشرات الدالة على الاضطرابات العصبية (البيئية)	2.77	.447	متوسطة
		مستوى وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية	2.91	.335	متوسطة

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.77-3.02)، حيث جاء بُعد المؤشرات الدالة على الاضطرابات الذهانية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.02)، بينما جاء بُعد المؤشرات الدالة على الاضطرابات العصبية (البيئية) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.77)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية ككل (2.91)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أفراد المجتمع الأردني يحظون بمستوى متوسط من التوعية والتثقيف، إذ تهتم الدولة الأردنية بتقديم حملات التوعية والتثقيف الكافية حول تعريف وتمكين أفراد المجتمع الأردني من الإلمام بالقضايا النفسية عبر وسائل التربية والاعلام، مما ساهم في الحصول على نتيجة متوسطة، وهذا ما يتفق مع دراسة (الزهراني، وبني يونس ، 2010) ودراسة ((Trifa et.al., 2015) بمعرفة المجتمع بأسباب الاضطرابات النفسية بشكل متوسط ، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى زيادة وعي أفراد

المجتمع الأردني حول البحث عن الأمور والقضايا النفسية؛ وذلك نتيجة التطورات التكنولوجية وزيادة الاعتماد على الإنترنت مما ساهم في البحث عن المعلومات وزيادته الوعي حول المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية.

السؤال الثاني: ما مستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	علاقة الصداقة	3.04	.360	مرتفع
2	1	قبول الزواج	2.94	.466	متوسط
3	4	علاقة العمل	2.75	.410	متوسط
4	3	علاقة الجوار	2.60	.451	متوسط
		مستوى القبول الاجتماعي	2.83	.336	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.60-3.04)، حيث جاء بُعد علاقة الصداقة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.04)، بينما جاء بُعد علاقة الجوار في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية ككل (2.83) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أفراد المجتمع الأردني يحظون بمستوى متوسط حول فهم كيفية تأثير الاضطرابات النفسية على حياة المصابين مما زاد من مستوى القبول الاجتماعي للمصابين إلى المتوسط، إذ تلعب وسائل الإعلام الدور الهام في تكوين القبول الاجتماعي للمصابين لدى أفراد المجتمع؛ وذلك من خلال تمثيل الشخص المصاب بصورة إيجابية ودقيقة عبر وسائل الإعلام، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى حدوث تغيير في الوعي العام بين أبناء المجتمع الأردني فيما يتعلق بالصحة النفسية نتيجة والاضطرابات النفسية، مما ساهم في تحسين فهم الناس وزيادة القبول الاجتماعي للمصابين، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة السقا (2014) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين تقبل المصابين بالاضطرابات

النفسية والمساندة الاجتماعية التي يحصلون عليها ومع دراسة (أحمد واليحيى، 2022) التي أشارت إلى أن نظرة أفراد المجتمع للمريض النفسي تتسم بكونها إيجابية إلى حد ما، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (Ostman & Kijlin, 2003) ودراسة (غربي، 2011).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية تعزى لمتغيرات: (الجنس، الحالة الاجتماعية، الدخل الشهري بالدينار الأردني، العمر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية حسب متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر والجدول أدناه يبين ذلك. جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية حسب متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
210	.330	2.91	ذكر	الجنس
173	.343	2.92	أنثى	
148	.331	2.93	أعزب	الحالة الاجتماعية
128	.323	2.91	متزوج	
107	.357	2.89	منفصل	
86	.327	2.88	بلا دخل	الدخل الشهري بالدينار الأردني
109	.372	2.88	أقل من 500	
122	.322	2.96	500-1000	
66	.301	2.93	أكثر من 1000	
71	.295	2.85	30-18	العمر
126	.329	2.94	40-31	
115	.344	2.89	50-41	
71	.363	2.96	51 فأكثر	

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية بسبب اختلاف فئات متغيرات

الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي جدول (11).
 جدول رقم (11) تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر على درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.026	1	.026	.238	.626
الحالة الاجتماعية	.160	2	.080	.721	.487
الدخل الشهري بالدينار الأردني	.736	3	.245	2.206	.087
العمر	.885	3	.295	2.651	.049
الخطأ	41.479	373	.111		
الكل	42.961	382			

يتبين من الجدول (11) الآتي:

--عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.238 وبدلالة إحصائية بلغت 0.626، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن العوامل الثقافية التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة في المجتمع الأردني حيث إنهم يشتركون في الحصول على فرص متساوية في التعليم، والمستوى الاقتصادي المتشابهة.

--عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ف 0.721 وبدلالة إحصائية بلغت 0.487، ويمكن أن يعزى ذلك إلى وجود مستوى جيد بين أفراد المجتمع الأردني من التكافل الاجتماعي يقدم الدعم والرعاية للأفراد بغض النظر عن الحالة الاجتماعية بينهم، كما ويعزى ذلك إلى عدم وجود التحديات الاجتماعية الكبيرة بين أفراد المجتمع الأردني، مما ساهم في عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

--عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الدخل الشهري بالدينار الأردني، حيث بلغت قيمة ف 2.206 وبدلالة إحصائية بلغت 0.087، ويمكن أن يعزى ذلك إلى وجود توزيع متوازن نسبياً بين أفراد المجتمع الأردني، كما أن نظام الرعاية الصحية المقدم لأبناء المجتمع

الأردني يتسم بالتشابه، فخدمات التوعية بالاضطرابات النفسية المقدمة من دور الرعاية الصحية تقدم بشكل متساوٍ للجميع دون النظر إلى الدخل الشهري للأفراد. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة F 2.651 وبدلالة إحصائية بلغت 0.049، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12) المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) لأثر العمر على درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمشكلات الدالة على الاضطرابات النفسية:

المتوسط الحسابي	30-18	40-31	50-41	51 فأكثر
30-18	2.85			
40-31	2.94	.09		
50-41	2.89	.05	.04	
51 فأكثر	2.96	.11*	.02	.07

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

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين 30-18 و 51 فأكثر وجاءت الفروق لصالح 51 فأكثر، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الأفراد من هذه الفئة العمرية قد خضعوا إلى العديد من التجارب في الحياة المتنوعة والطويلة، كما يمكن أن يفسر ذلك بتفاعل هذه الفئة مع التغيرات التكنولوجية والاجتماعية، ساهم في تشكيل التجارب الواقعية المختلفة لديهم، كما أن هذه الفئة تواجه تحديات صحية متزايدة، مما يتكون لديهم الاهتمامات الصحية التي تأخذ انتباههم، وتزيد من تركيزهم على الاضطرابات النفسية، بدافع زيادة الفضول للحصول على المعلومات حول هذه الاضطرابات.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية تعزى لمتغيرات: (الجنس، الحالة الاجتماعية، الدخل الشهري بالدينار الأردني، العمر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية حسب متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية حسب متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
210	.328	2.82	ذكر	الجنس
173	.347	2.84	أنثى	
148	.326	2.84	أعزب	الحالة الاجتماعية
128	.323	2.83	متزوج	
107	.368	2.82	منفصل	
86	.324	2.79	بلا دخل	الدخل الشهري
109	.379	2.80	أقل من 500	بالدينار الأردني
122	.308	2.87	500-1000	
66	.323	2.86	أكثر من 1000	
71	.291	2.80	30-18	العمر
126	.340	2.86	40-31	
115	.350	2.80	50-41	
71	.349	2.87	51 فأكثر	

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي جدول (14).

جدول رقم (14) تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري بالدينار الأردني، والعمر على مستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط	قيمة ف	الدلالة

الإحصائية		المربعات			
.522	.411	.046	1	.046	الجنس
.717	.333	.038	2	.075	الحالة الاجتماعية
.103	2.079	.234	3	.703	الدخل الشهري بالدينار الأردني
.155	1.756	.198	3	.594	العمر
		.113	373	42.039	الخطأ
			382	43.185	الكلية

يتبين من الجدول (14) الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.411 وبدلالة إحصائية بلغت 0.522، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن التطورات في المجتمع الأردني أدت إلى تحسين القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية لدى كلا الجنسين على حد سواء، مثل الأفكار المنتشرة حول الاضطرابات النفسية، كما أن التغيرات الثقافية التي طرأت نتيجة التطورات الثقافية شملت كلا الجنسين بشكل متساوٍ دون تمييز بينهما، ولم تتشابه أو تختلف هذه النتيجة مع إحدى الدراسات السابقة لأنها جميع الدراسات المذكورة لم تتناول هذه الأبعاد في الدراسة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ف 0.333 وبدلالة إحصائية بلغت 0.717، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أفراد المجتمع الأردني يعيشون جوًا من التكامل الاجتماعي بين الطبقات المتعددة في المجتمع ويمكن لذلك أن يؤثر بصورة إيجابية على قبول المصابين بالاضطرابات النفسية، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في وجود المشاركة الفعالة من قبل أبناء المجتمع الأردني في دعم المصابين بالاضطرابات النفسية دون النظر إلى الحالة الاجتماعية.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الدخل الشهري بالدينار الأردني، حيث بلغت قيمة ف 2.079 وبدلالة إحصائية بلغت 0.103، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أفراد المجتمع الأردني يتمتعون بعدم وجود التحديات الهيكلية الكبيرة؛ مما قلل ذلك من الفروقات الكبيرة بين طبقات المجتمع الاجتماعية، كما ويوجد العديد من العوامل لا سيما التربية والثقافة والتعليم تؤثر بشكل مباشر على القبول الاجتماعي للمصابين والتي لا تكون بالضرورة تتصل مباشرةً بالدخل الشهري للأفراد.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف 1.756 وبدلالة إحصائية بلغت 0.155، ويمكن أن يعزى ذلك إلى التشابه في التجارب بين أفراد المجتمع الأردني على اختلاف أعمارهم، ووجود التفاعل الاجتماعي المشترك الذي يسهم في التعاطف ورفع مستوى فهم الأمور النفسية بشكل أفضل، ومشاركة أبناء المجتمع الأردني للتجارب الثقافية مما يحقق فهمًا أوسع للأمور النفسية، والتقليل من الحاجز الاجتماعي، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة السقا (2014) ودراسة (Freeman & Gartey, 2003) ولم تختلف هذه النتيجة مع الدراسات السابقة لأنها لم تدرس بعد العمر.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، ومستوى القبول الاجتماعي للمصابين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، ومستوى القبول الاجتماعي للمصابين، والجدول (15) يوضح.

جدول (15) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، ومستوى القبول الاجتماعي للمصابين

مستوى القبول الاجتماعي		
**906	معامل الارتباط ر	مستوى وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات
.000	الدلالة الإحصائية	الدالة على الاضطرابات النفسية
383	العدد	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (15) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائية بين درجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، ومستوى القبول الاجتماعي للمصابين، ويمكن أن يفسر ذلك في أن أفراد المجتمع الأردني يتزايد قبولهم للمصابين بالاضطرابات النفسية مع تزايد الوعي بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية، وهذه النتيجة طبيعية ومحتملة، إذ إن طبيعة الإنسان عندما يحظى بفرصة النقاش المفتوح المتعلق بالاضطرابات النفسية مما يسهم ذلك في إزالة الأفكار النمطية المتعلقة بهذا الموضوع، ويؤدي ذلك إلى زيادة قبول المصابين اجتماعيًا.

وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة خليفة (2002) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين المستوى التعليمي وتوفر معلومات صحيحة عن الاضطرابات النفسية ساهمت في تحسين اتجاهات أفراد المجتمع نحو المصابين، واختلفت مع دراسة غربي (2011) بنظرة المجتمع إلى المصابين بالاضطرابات النفسية كعنصر مهدد وخطر على المجتمع.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء ما تم التوصل إليه، توصي الدراسة بما يأتي:
- إجراء المزيد من الدراسات حول الوعي بالاضطرابات النفسية، واستخدام متغيرات أخرى.
- توجيه مقدمي الرعاية الصحية والنفسية في الأردن إلى تقديم الدعم المتعلق بالاضطرابات النفسية بصورة أكبر لأفراد المجتمع الأردني.
- تقديم البرامج التوعوية لأفراد المجتمع الأردني التي تزيد من حجم القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية.
- إجراء المزيد من البحوث التطبيقية التي تهدف التعرف إلى المؤشرات الدالة بالاضطرابات النفسية وعلاقتها بالقبول الاجتماعي للمصابين.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

- أبو أسعد، أحمد. (2022). *الصحة النفسية منظور جديد*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، محسن واليحيى، الجوهرة (2022). القبول الاجتماعي للمريض النفسي في المجتمع السعودي. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 71(1)، 39-54.
- باتل، فيكرام. (2008). *الصحة النفسية للجميع*، دار التنمية الأسرية للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- الينا، أنور. (2008). *علم النفس الشواذ*، دار جامعة الأقصى للنشر والتوزيع، فلسطين.
- جلال، محمد (2022). *مبادئ التحليل النفسي*، مؤسسة هنداوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جمعية الطب النفسي الأمريكية. (2004). المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية، ترجمة د. تيسير حسون، وزارة الصحة، دمشق، سوريا.
- الحسن، إحسان (2008). *علم الاجتماع الطبي دراسة تحليلية في طب المجتمع*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخصاونة، لائقة (2019). *الاضطرابات النفسية والاندماج الاجتماعي: دراسة أنثروبولوجية لمجموعة من الأطفال اللاجئين السوريين في مدينة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- خليفة، عبد اللطيف. (2002). المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى عينة الطلاب والطالبات، *مجلة علم النفس*، 11 (49)، 103-120.

- الزعيبي، ابتسام. (2010). القلق، إصدارات مركز أطفال الخليج لذوي الحاجات الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، عبد الله وبني يونس، محمد. (2010). سمات الشخصية المميزة للأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، 3 (2)، 188-160.
- السقا، صباح. (2014). اتجاهات أسر المرضى النفسيين بمدينة دمشق نحو المرض النفسي وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية، *مجلة دمشق*، 32 (1)، 194-175.
- صالح، علي. (2014). علم النفس الشواذ الاضطرابات النفسية والعقلية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- صالح، قاسم. (2005). علم النفس الشواذ والاضطرابات العقلية والنفسية، مطبعة جامعة صلاح الدين، أربيل، العراق.
- عبد الجليل، مريم. (2015). الاضطرابات النفسية وأثرها على سلوك الطفل في مرحلة الطفولة الوسطى. *مجلة جامعة الزيتونة*، 14 (1)، 384-363.
- عبد العليم، أحمد. (2022). الصورة الوالدية المدركة في رسومات العائلة لدى الأطفال العاديين والمضطربين سلوكياً. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15 (1)، 163-113.
- العناني، حنان. (2005). الصحة النفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غربي، عبد الناصر. (2011). اتجاهات عينة من المجتمع نحو الاضطرابات النفسية وعمل النفسانيين، أعمال الملتقى الوطني للعلوم الاجتماعية في الجزائر، جامعة الوادي، الجزائر.
- الغريب، عبد العزيز. (2016). نظريات علم الاجتماع، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ماري دي سيلفا، كيارا ساميلي. (2013). الصحة النفسية. تقرير مجموعة عمل الصحة النفسية.
- مبييض، مأمون. (2005). المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مخدوم، أيوب. (2015). نظريات الشخصية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مصطفى، يوسف. (2013). جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب*، 2 (25)، 43-14.
- موسى، رشاد. (2001). أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- وحيد، أحمد. (2001). علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- وداعة، نجلاء. (2023). تدمير الذات وعلاقته بالاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب-جامعة بغداد*، 1 (144)، 120-87.
- الوريكات، عايد. (2013). نظريات علم الجريمة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA.
- American psychiatric association. 2000. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th ed., Text Revision, DSM, IV-TR) , Washington, DS: Author..
- Barlow, D., Vincent M., (2004). *Abnormal psychology: An Integrative Approach*. Thomson Wadsworth.
- Brady, M. (2018). *Suffering and Virtue*. Oxford University Press.

- Delbrouck, M. (2019). *Psychopathologie (Manuel an l'usage du médecin ET du psychothérapeute)*, 3rd Edition, de boeck, Paris.
- Freeman, D. & Gartety, P., (2003). Connecting neurosis and psychosis: the direct influence of emotion on delusions and hallucination, *Behavior Research and therapy*, 14(8), 923-247.
- Halamondaris, K. and Pewer, K. 1999. Individual differences, social support and coping with examination stress: study of the psychological and academic adjust mental first year home students, *Personality and Individual Differences*, 26,662-685.
- Hewstone, M., (2001). *Indroduction to social psychology*, 3rd edn, Blackwell, Oxford.
- Jeffrey, J., (2004). *Handbook of Personality Disorders. Theory and Practice* Jhon Wiley and sons.
- Leary, M. (2010). Affiliation, Acceptance, and Belonging: The Pursuit of Interpersonal Connection. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (p. 864-897).
- Ostman, M., & Kjellin, L. (2002). Stigma by association: psychological factors in relatives of people with mental illness. *The British Journal of Psychiatry*, 181(6), 494-498.
- Rushton, C. (2018). *Moral Resilience: Transforming Moral Suffering in Healthcare. Cynda Hylton Rushton*. Oxford.
- Sullivan, D. (2016). *Cultural-Existential Psychology*. Cambridge University Press: New York.
- Trifua, S., Maricab, S., Braileanuc, D., Carpc, E., & Guttb, A., (2015). Teaching Psychiatric Concepts of Neurosis, Psychosis and Borderline Pathology. Conceptual Boundaries. *Procedia - Social and Behavioural Sciences* 203. (5), 125 – 129.

ملاحق الدراسة:

ملحق (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أفراد المجتمع الأردني بالمؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
.875	2.73	المضطرب ذهانيا يتحدث عن أحداث غير واقعية بصورة متكررة.	1
.896	3.03	المضطرب ذهانيا يميل إلى تبادل الأوهام والأفكار غير المنطقية.	2
.850	2.89	المضطرب ذهانيا يحدث تغيراً في السلوك الاجتماعي نتيجة رؤيته أو سماعه لشخصيات أو لأمر غير موجودة في الواقع.	3
.895	2.90	المضطرب ذهانيا يعيش شكاً مستمراً في مصداقية الأحداث من حوله.	4
.853	3.01	المضطرب ذهانيا يواجه تراجعاً في أدائه الوظيفي.	5
.892	3.05	المضطرب ذهانيا يشهد تراجعاً في علاقاته الاجتماعية.	6
.887	3.03	المضطرب ذهانيا يظهر تغيرات واضحة في المزاج.	7
.887	2.94	المضطرب ذهانيا يتمسك بأفكار وهمية.	8

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	من الصعب إقناع المصاب بالذهان بالرأي العقلاني.	2.84	.913
10	يبتعد المصاب نفسيًا عن الواقع.	3.08	.814
11	يفضل المصاب الذهاني الانغماس في عالمه الخاص.	2.97	.823
12	يصعب على الآخرين فهم حديث المصاب ذهانياً عن تجاربه الحسية.	3.04	.840
13	المصاب ذهانياً يميل إلى العزلة عن الآخرين.	3.10	.778
14	المصاب الذهاني يستخدم مصطلحات غير مألوفة.	3.24	.727
15	المصاب الذهاني يتحدث عن تفاصيل غير المنطقية في حديثه.	3.05	.661
16	من أسباب الاضطراب الذهاني وجود تاريخ وراثي لدى الفرد.	3.17	.648
17	التغيرات في وظائف كيمياء الدماغ قد تؤدي إلى الاضطراب الذهاني.	3.29	.640
18	المصاب النفسي قد يعاني من التغيرات في الحالة الصحية مثل: (مشكلات الغدة الدرقية، أو ارتفاع ضغط الدم).	2.79	.983
19	المصاب نفسيًا قد يعاني من الآلام المزمنة.	2.87	.925
20	المصاب النفسي يعاني من اضطرابات في الأكل.	2.76	1.000
21	التغيرات الحاصلة في التوازن الهرموني قد تؤدي إلى الاضطراب النفسي.	2.71	.972
22	التعرض للإجهاد العصبي قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي.	2.83	.954
23	التعرض للصدمات النفسية مثل وفاة قريب، قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي.	2.77	.934
24	تكرار خيرات الفشل قد تكون أحد أسباب الاضطراب النفسي.	2.78	1.015
25	الاضطراب في النوم قد يكون من علامات الاضطراب النفسي.	2.64	.958
26	التغيرات النمطية في الحياة اليومية مثل فقدان الرغبة في العمل أو القيام بنشاطات اجتماعية قد تكون من علامات الاضطراب النفسي.	2.70	1.016
27	خيرات الطفولة لها علاقة بالإصابة بالاضطرابات النفسية.	2.79	.972
28	نمط التنشئة الأسرية له علاقة بالإصابة بالاضطرابات النفسية.	2.77	.960
29	يقوم المصاب النفسي بالاعتداء على الآخرين جسديًا.	2.96	1.016
30	يقوم المصاب النفسي بإيذاء نفسه.	2.66	.906

ملحق (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القبول الاجتماعي للمصابين بالاضطرابات النفسية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أتقبل زواج إحدى الإناث في أسرتي بمن يعاني من اضطرابات نفسية.	3.01	.935
2	أتقبل زواج أحد الذكور في أسرتي بمن تعاني اضطرابات نفسية.	2.87	.884
3	تتمكن زوجة المضطرب نفسيًا من إقامة تفاعل إيجابي معه.	2.87	.934
4	يتمكن زوج المضطربة نفسيًا إقامة تفاعل إيجابي معها.	2.98	.889
5	أتقبل زواج أحد الذكور في أسرتي من فتاة تنتمي لأسرة يعاني أحد أفرادها من الاضطرابات النفسية.	3.01	.938
6	أتقبل زواج إحدى الإناث في أسرتي من شاب ينتمي لأسرة يعاني أحد أفرادها من الاضطرابات النفسية.	3.00	.927
7	أرى أن المضطرب نفسيًا لديه القدرة على تكوين أسرة.	2.90	.927
8	أتقبل مخالفة الشاب للتقاليد العائلية عند الزواج بفتاة تعاني من اضطرابات نفسية.	2.79	.948
9	أتقبل مخالفة الفتاة للتقاليد العائلية عند الزواج بشاب يعاني من اضطرابات نفسية.	3.06	.829
10	أتقبل تكوين علاقة صداقة مع المضطرب نفسيًا.	2.94	.837
11	أستمر بعلاقة الصداقة مع شخص ما بعد علي باضطرابه النفسي.	3.02	.851
12	أتقبل إقامة أبنائي علاقات صداقة مع المضطرب نفسيًا.	3.08	.783
13	ألاحظ على أفراد المجتمع قناعتهم بقبول صداقة المضطرب نفسيًا.	3.23	.734
14	لا ينتابني القلق من إقامة علاقة صداقة مع المضطرب نفسيًا.	3.06	.678
15	أرى أن المضطرب نفسيًا يمكنه أن يكون صديقًا مناسبًا.	3.15	.666
16	أرى تقبل أقاربي العلاقات الاجتماعية مع المضطرب نفسيًا.	3.25	.650
17	أرى إمكانية تكوين الآخرين علاقة صداقة ناجحة مع المضطرب نفسيًا.	2.79	.927
18	أرى تقبل الآخرين فكرة تكوين علاقة صداقة مع المضطرب نفسيًا.	2.88	.876
19	أتقبل وجود مضطرب نفسيًا في الحي الذي أسكنه.	2.74	.915
20	يتعامل الجيران بصورة مباشرة مع المضطرب نفسيًا.	2.53	.751
21	أطمئن على أفراد أسرتي أثناء وجود مضطرب نفسيًا بين الجيران.	2.62	.796
22	يمكنني الاستمرار في مكان السكن بعد علي بوجود مضطرب نفسيًا.	2.61	.781
23	أتقبل تعرف أفراد أسرتي على المضطرب نفسيًا في الحي.	2.58	.846
24	يتقبل أبناء الحي حضور مضطرب نفسيًا في المسجد.	2.48	.737
25	يتقبل مالكي المنازل تأجيرها للمضطرب نفسيًا.	2.51	.846
26	يتقبل مالكي المنازل تأجيرها لذوي المضطرب نفسيًا.	2.62	.780
27	أرى أن وجود شخص مضطرب نفسيًا لا يشكل خطرًا على أبناء الحي.	2.55	.774
28	يتقبل أبناء الحي مشاركة مضطرب نفسيًا المناسبات الاجتماعية.	2.78	.834

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
29	أثقل المضطرب نفسيًا في مكان العمل.	2.55	.714
30	أثقل المضطرب نفسيًا مشاركة العمل في نفس المكتب.	2.83	.765
31	يتقبل زملاء العمل وجود مضطرب نفسيًا في مكان العمل.	2.72	.731
32	يتقبل زملاء العمل وجود مضطرب نفسيًا في نفس المكتب.	2.71	.766
33	يتقبل مسؤول العمل توظيف المضطرب نفسيًا.	2.78	.712
34	يرى مسؤول العمل إمكانية المضطرب نفسيًا لأداء العمل بشكل صحيح.	2.84	.773
35	يرى مسؤول العمل إمكانية المضطرب نفسيًا لتحمل مسؤوليات العمل.	2.83	.763
36	يرى مسؤول العمل إمكانية حصول المضطرب نفسيًا على ترقية في العمل.	2.77	.777

أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين:
الدور الوسيط للسمات الشخصية
صباحة عبد القادر أبو حمود*

تاريخ وصول البحث: 2024/2/3 م تاريخ قبول البحث: 2025/1/9 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؛ إضافة إلى أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من خلال الدور الوسيط للسمات الشخصية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أجريت الدراسة على عينة تكونت من جميع مدربي كرة الطائرة في فلسطين والبالغ عددهم (89) مدرباً، جُمعت البيانات باستخدام استبانة تم التحقق من صدقها وموثوقيتها. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المهمة، ومن أهمها: مستوى ممارسة "عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين" جاء مرتفعاً؛ أن عادة المثابرة من بين أكثر عادات العقل ممارسةً واستخداماً لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين. ولقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعادات العقل على المهارات القيادية، والسمات الشخصية، لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين. كما تبين وجود أثر ذو دلالة إحصائية للسمات الشخصية على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين. ولقد أوصت الدراسة: الاهتمام بتنمية السمات الشخصية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين، وإجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على مختلف الألعاب الرياضية في فلسطين.

الكلمات المفتاحية: المدرب الرياضي؛ عادات العقل؛ المهارات القيادية؛ السمات الشخصية.

* باحثة.

The Effect of Habits of Mind on the Leadership Skills of Volleyball Coaches in Palestine: The Mediating Role of Personal Traits

Abstract

This study aimed to examine the level of mental habits practiced by volleyball coaches in Palestine and to investigate the effect of these habits on leadership skills through the mediating role of personal traits. Using a descriptive analytical design, the study was conducted on a sample comprising all volleyball coaches in Palestine (N = 89). Data were collected through a validated and reliable questionnaire. The findings revealed that the overall level of mental habits practice among volleyball coaches was high, with perseverance being the most frequently practiced habit. Results indicated a statistically significant effect of mental habits on both leadership skills and personal traits. Furthermore, personal traits were found to have a significant effect on leadership skills. The study recommends enhancing the development of personal traits among volleyball coaches in Palestine and conducting similar research across other sports disciplines.

Keywords: Sports Coach, Habits Of Mind, Leadership Skills, Personal Traits, Volleyball, Palestine.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطوراً سريعاً في جميع الألعاب الرياضية وأصبحت نتائج الفرق الرياضية تعتمد على أخطاء اللاعبين أو المدربين حتى وإن كانت هذه الأخطاء بسيطة فمن الممكن أن تكون نتائجها وخيمة، ولذلك من أصعب ما يواجه المدربون من تحديات أثناء التدريب والمنافسات يرتبط بسرعة اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب خلال فترة زمنية قصيرة. ويعد اتخاذ القرار عنصراً أساسياً في جميع الألعاب الرياضية وخاصة الألعاب السريعة والديناميكية كالكرة الطائرة، حيث من أجل تحقيق الفوز في هذه اللعبة بغض النظر عن طبيعة المنافسة محلية كانت أو دولية هنالك الحاجة للأخذ بعين الاعتبار لجميع عوامل النجاح واتخاذ القرار الأنسب من قبل المدربين بناءً على ما علموا كايا (Kaya, 2014).

وأكد ماكوييت (Macquet, 2009)، أن كرة الطائرة من الألعاب السريعة التي يكون فيها اتخاذ القرار مبنياً على التفكير المسبق أو التخطيط من قبل المدرب واللاعبين أثناء التدريب، ويتحقق ذلك من خلال تصوير أداء اللاعبين في مباراة صغيرة مشابهة لأجواء المنافسة وتحليلها ومناقشة نقاط القوة والضعف للأداء فيها واتخاذ القرارات المناسبة بناءً على ما علموا، إذ في أجواء المنافسة الواقعية يتطلب من المدرب واللاعب اتخاذ القرار المناسب تحت ضغط الوقت والسرعة في تنفيذه.

تحتاج الفرق الرياضية في الوقت الحاضر إلى قيادة ديناميكية مرنة قادرة على مواجهة التحديات الصعبة لدى المدرب الرياضي. فهناك بعض المدربين لديهم الفن في إدارة الفرق الرياضية، ولديهم القدرة على القيام بواجباتهم بدراية وكفاءة وإخلاص، لذا إزدادت الحاجة إلى هذه الكفاءات القادرة على قيادة اللاعبين في عملية التدريب والمنافسات لتحقيق الأهداف المطلوبة (بدوي، 2009).

ويعد الدور القيادي الذي يقوم به المدرب من أهم الأدوار الاجتماعية للفريق، إذ يعمل المدرب على زيادة تماسك جماعة الفريق؛ كما يدخر لهم أفضل فرص للتعاون وتنمية العلاقات الإنسانية بينهم التي تسعى بدورها إلى تحقيق الأهداف المرسومة بأقصى جهد من أجل رفع شأن الجماعة، كما يقوم المدرب بدور مؤثر في حل المشاكل التي قد تواجه أعضاء الفريق من اللاعبين خلال عملية التدريب أو المنافسة، بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به المدرب من استغلال قدرات اللاعبين الفيزيائية والبدنية والنفسية والاجتماعية مع محاولته لتطويرها حتى يصل أعضاء الفريق إلى أعلى درجات الكفاءة والقوة بالمنافسات الرياضية. كما أنه من الأهمية بمكان أن يعرف

المُدرب الرياضي سِمَات القائد الَّتِي يَتَمَيَّزُ بِهَا حَتَّى يَعْرِفَ نَفْسَهُ عَلَى حَقِيقَتِهَا، وبالتالي يَسْتَطِيع تَطْوِيرَ هَذِهِ السِّمَاتِ بِوَسَائِلٍ مُخْتَلَفَةٍ وَأَنْ يَعْرِفَ إِسْهَامَ هَذِهِ السِّمَاتِ فِي دَرَجَةِ نَجَاحِهِ أَوْ قَسْلِهِ كَقَائِدٍ رِیَاضِيٍّ (يُونُس، 2017). أَشَارَ (كَأَكُو، 2017) أَنَّهُ يُمَكِّنُ التَّحَكُّمُ فِي الْعَقْلِ مِنْ خِلَالِ مَعْرِفَةِ مُسْتَقْبَلِ الْعَقْلِ وَفَهْمِهِ وَتَقْوِيَتِهِ وَتَطْوِيرِهِ، وَتَمَثِّلُ عَادَاتُ الْعَقْلِ أَنْمَاطًا مِنَ التَّفَكِيرِ وَالتَّصَرُّفِ بِطَرَقٍ ذَكِيَّةٍ عِنْدَ مُوَاجَهَةِ الْمَشْكَلاتِ وَالْأَزْمَاتِ فِي الْحَيَاةِ. وَيَجِبُ أَنْ يَكُونَ الْهَدَفُ مِنَ التَّعْلِيمِ التَّأَكُّيدَ عَلَى الْخُبَرَاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ الَّتِي تُسَاعِدُ الْمُتَعَلِّمِينَ عَلَى مُرُوءَةِ الْعَادَاتِ الْعَقْلِيَّةِ وَتَطْوِيرِهَا؛ إِذْ إِنَّ الْعَادَاتِ الْعَقْلِيَّةِ كُوسْتَا وَكَالِيك (COSSTA & KALLICK, 2000) نَمَطٌ مِنَ السَّلُوكِيَّاتِ الذَّكِيَّةِ الَّتِي تَقُودُ الْفَرْدَ إِلَى إِنْتَاجِ الْمَعْرِفَةِ. وَغُرِفَتْ عَادَاتُ الْعَقْلِ الْحَمْلَانِ (Alhamlan et al. 2018) عَلَى أَنَّهَا مَجْمُوعَةٌ مِنَ النُّظَرِيَّاتِ الْمَعْرِفِيَّةِ الَّتِي تَقُومُ عَلَى مَعَالِجَةِ الْمَعْلُومَاتِ الْجَارِيَةِ دَاخِلَ الْعَقْلِ، إِذْ تَوْفِرُ عَادَاتُ الْعَقْلِ لِلطَّلِبَةِ أَسْئَلَةً وَقَضَايَا تُعْبِرُ عَنْ أَفْكَارِهِمُ الْمُرْتَبِطَةِ بِتَعْلُمِهِمْ.

وهناك الكثير من العادات العقلية: كالتساؤل، وطرح المشكلات، والتفكير بمرونة، والسعي نحو الدقة، والمثابرة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، وغيرها من العادات العقلية التي تؤكد على أهمية دافع الإنجاز ضمن عمليات التعلم (القضاة، 2014). وأشار كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2005) أن التفكير الفعال مهم جداً للعادات العقلية، فهي لا تسمح للتفكير العميق، بل تؤكد على: كيف؟ ماذا تفعل؟ ولماذا؟ إذ إن هذه العادات تساعد على حل المشكلات التي تواجه الفرد وتشكل من خلال شخصية الفرد وخبراته، كما أكدت العادات العقلية على المرونة، وحب الاستطلاع، واتخاذ القرارات، والتوجيه الصحيح للسلوك الفكري.

أشار وداك (2014) إلى أهمية دور المدرب الرياضي، الذي يؤدي دور القيادة تربوياً وتعليمياً، ويؤثر بشكل كبير ومباشر في شخصية الفرد، بالإضافة إلى أهمية العلاقة بين المدرب واللاعبين التي تتأسس على الاحترام والثقة المتبادلة، والحب والعطف، وهي التي تعمل على نجاح المدرب الرياضي وزيادة فاعليته. وتبين أن المدرب الرياضي يتعرض إلى ضغوط متنوعة وكبيرة قبل وأثناء المباريات وبعدها، لذلك يجب أن يكون المدرب مسيطراً على تصرفاته وسلوكه، إذ أكدت الكثير من الدراسات أن هناك علاقة قوية بين السمات الشخصية للمدرب ونجاحه في مهامه (البياتي، 2016). والمدرب الطموح والفعال يقوم بدفع لاعبيه وتحفيزهم نحو الإنجاز والتفوق من خلال الوسائل الإيجابية للوصول بهم لأعلى المستويات كرولاس (Cruellas, 2003).

لهذا يجب العمل على تنمية عادات العقل لدى المدربين الرياضيين أولاً لعلاقتها القوية وتأثيرها المباشر على تصرفات وأداء المدربين بشكل مباشر الذي يعتبر العنصر الأهم في الفريق وفي نجاح الفريق من خلال اسقاط مهاراته وسلوكياته على الفريق التي تساهم على نجاح وتميز هذا الفريق عن غيره، إضافة إلى بناء فريق قوي مبني على أسس علمية أهمها عادات العقل (الداود والويسبي، 2016).

ويشير حبش (2010) أن علماء علم النفس اهتموا بجميع جوانب السمات الشخصية التي تؤثر على الفرد من الناحية الاجتماعية والنفسية، والبدنية، والعقلية، إذ إن السمات الشخصية تُبنى على أسس وراثية تصقل من خلال ممارسة الأنشطة البدنية أو تعلمها من خلال التقليد أو المحاولة والخطأ داخل البيئة وخارجها. فالسمات الشخصية (أحمد ويعقوب، 2008) تؤثر بصورة مباشرة في شخصية الفرد الرياضي من خلال ممارسته للأنشطة الرياضية سواء داخل التدريب أو المنافسة، والفرد الرياضي الذي يفتقد السمات الإيجابية في الشخصية لن يستطيع الوصول إلى أعلى المستويات وتحقيق الإنجاز مهما بلغت سماته وقدراته البدنية والفنية.

ويشير زاو (Szabo, 2012) أن المدرب الجيد هو الذي يتمتع بكاريزما شخصية وقدوة حسنة لجميع الرياضيين، ويتميز بعدة صفات تمكنه من النجاح في عمله كالقدرات البدنية والمعرفية والعقلية، والقدرة على نقل المعرفة، والقدرة على التعامل مع جميع الفئات العمرية، وأن يكون معلماً تروياً ولديه القدرة على مساعدة اللاعبين ودعمهم، وأن يتوفر لديه الدافعية، وحسن المظهر، والسلوك المنضبط، والقدرة على اتخاذ القرار.

وبناءً على ما سبق ذكره ترى الباحثة أن الدراسة الحالية لأثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين: الدور الوسيط للسمات الشخصية تُعد من المواضيع الحديثة التطبيق على البيئة الفلسطينية والتي ستساهم في التعرف إلى دور المدربين الفعال في تحقيق النتائج المرغوبة بناءً على قدراتهم العقلية ومهاراتهم القيادية التي تشكل جزءاً مهماً لشخصياتهم.

مشكلة الدراسة:

تُعد السمات الشخصية لمدربي كرة الطائرة محركاً مهماً في تحقيق الإنجاز الرياضي؛ لما تفرضه تصرفاتهم وسلوكياتهم في أسلوب تعاملهم مع لاعبيهم، فالمدرب الذي تتصف تصرفاته وسلوكياته بالتوتر والتعامل الخشن مع اللاعبين، يمكن القول: إن لديه شخصية تتصف بالسلبية قد تؤثر في مستوى فريقه، وعلى علاقته مع لاعبيه، وهذا يعني بأن شخصية المدرب

وتصرفاته وسلوكه تنعكس بشكل مباشر على نتائج فريقه إيجاباً أو سلباً، وكون الباحثة معلمة تربية رياضية ومدربة فرق لكرة الطائرة في فلسطين، فقد لاحظت أن معظم نتائج الفرق الرياضية الفلسطينية وإنجازها تعتمد بشكل أساسي على دور المدرب الشخصي والمهني.

إن الارتقاء بالمستوى الرياضي يتطلب إعداداً متواصلاً للرياضيين ولسنوات عديدة، وينطلق هذا الإعداد من السمات الشخصية لدى الرياضيين وكيفية توظيفها، وتعزيزها لخدمة الرياضة والحركة الرياضية، فمن خلال خبرة الباحثة كمدرسة للتربية الرياضية كمدربة للفرق الرياضية، وجدت بأن هناك مشكلة تكمن في تنوع واختلاف شخصية من يمارس الرياضة وصعوبة اختيار اللاعبين وفقاً لما يتميزون به من سمات تؤهلهم في مزاولة النشاطات والفوز في المسابقات الرياضية، لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة السمات الشخصية للمدرب الرياضي التي قد تؤهلهم لتحديد السمات التي يتميز بها الرياضي عن غير الرياضي.

تُعد المهارات القيادية من التحديات الصعبة التي تواجه المدرب، إذ يجب عليه أن يختار بديلاً مناسباً من عدة بدائل متوفرة لديه في مواقف مختلفة أثناء التدريب أو المنافسات، ولكي يصبح اختياره صائباً لا بد وأن يتمتع بعدة صفات تقوده إلى النجاح في قراره والتي منها مدى امتلاكه لعادات العقل التي تُسهم بشكل أساسي في بناء وصقل الشخصية والتي تمكنه من القيادة والرقابة والتخطيط والتنظيم ليكرت (Likert, 2014)، ومن خلال متابعة الباحثة للعديد من المباريات التي تشارك فيها الأندية في الدوري الفلسطيني الممتاز لكرة الطائرة، لاحظت أن بعض المباريات تتغير مجرياتها ونتائجها من خلال قرار يتخذه المدرب إما أن يكون صائباً أو خاطئاً، ولذلك يُعد المدرب بمثابة القائد خلال المباراة وعلى اللاعبين إطاعته واحترام تعليماته، فقراراته الصحيحة تعد مفتاح الفوز وتحقيق هدف الفريق، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة في سعيها للإجابة عن تساؤلاتها ومعرفة أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين: الدور الوسيط للسمات الشخصية من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

1. تعد الدراسة الحالية من الدراسات الحديثة والرائدة في البيئة الفلسطينية والعربية.
2. تساهم في جذب انتباه الباحثين نحو أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين: الدور الوسيط للسمات الشخصية وعلاقتها بالأداء الرياضي في لعبة كرة الطائرة لكلا الجنسين وللصفات العمرية المختلفة.

3. يمكن أن تشكل هذه الدراسة إثراءً للمكتبة الفلسطينية بدراسة من هذا النوع، وفتحاً لأفاق جديدة لدراسات مستقبلية في مجالات تطبيقية تخص أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على:

- مستوى ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.
- أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من خلال الدور الوسيط للسمات الشخصية.

تساؤلات الدراسة: سعت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

التساؤل الأول: "ما مستوى ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من وجهة نظرهم؟"

التساؤل الثاني: "ما أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من خلال الدور الوسيط للسمات الشخصية؟" (يتم الإجابة عليه من خلال اختبار الأسئلة الآتية):

1. "هل تؤثر عادة المثابرة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"
2. "هل تؤثر عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"
3. "هل تؤثر عادة التفكير بمرونة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"
4. "هل تؤثر عادة دقة الكلام والتأثير عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"
5. "هل تؤثر عادة إيجاد الدعابة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"

حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

حدود بشرية: طبقت الدراسة على جميع مدربي ومدربات كرة الطائرة في فلسطين.

حدود مكانية: أندية كرة الطائرة في الضفة الغربية/ فلسطين. المجلس الأعلى للشباب والرياضة.

حدود زمانية: قامت الباحثة بإجراء الدراسة الحالية عام 2022/2021.

مصطلحات الدراسة:

1. المدرب الرياضي: "هو الشخص المؤهل علمياً وعملياً والقادر على تدريب وقيادة الفريق خلال مرحلة الاستعداد والمنافسات" (القدومي وآخرون، 2016: 166).
 2. عادات العقل: وعرفها كوستا (Costa, 2007) "بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في البنية المعرفية، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير أو لغز أو موقف غامض".
 3. المهارات القيادية: عرفها الشاعر (2016: 141) "هي بعض القدرات المعرفية والصفات الشخصية التي يمتلكها القائد لتحقيق الأهداف المقصودة بكفاءة وفاعلية، وذلك لتحقيق الأعمال بإتقان وسرعة وسهولة".
 4. السمات الشخصية: عرفها شامية (2016: 255) على أنها "صفة أو خاصية، ذات دوام نسبي، التي تظهر من خلال سلوك الفرد في المواقف المختلفة وقد تكون السمة وراثية، أو مكتسبة، أو معرفية، أو جسمية، أو متعلقة بمواقف اجتماعية، يمكن أن يختلف فيها الأفراد، أي أن هناك فروق فردية".
 5. الدور الوسيط للسمات الشخصية: يشير إلى الدور الذي تلعبه السمات الشخصية في التأثير على علاقة بين سمات شخصية معينة وسلوك محدد أو نتائج معينة، وغالباً ما يتمثل هذا التأثير في وساطة تأثير السمات الشخصية على السلوك (أبو الليل، 2021: 14).
- الإطار النظري والدراسات السابقة:
- الإطار النظري:
- تاريخ لعبة كرة الطائرة وتطور قوانينها:

لقد نشأت هذه اللعبة على يد المدير السابق بجامعة هوليوك (وليم مورجان) عام 1895 وقد أطلق عليها اسم (Mintonette)، ويعتقد أنها أخذت عن لعبة هندية مشابهة لفكرة الكرة الطائرة تسمى مينتون (Minton). وانتشرت هذه اللعبة سريعاً بين طلبة الكلية وساعدت جمعية الشباب المسيحيين على انتشارها داخل أمريكا وخارجها، أما في عام 1916 فقد وضع أول قانون نشر رسمياً للعبة في أمريكا، وأدخل عليها تعديلاً جديداً بأن تلعب الكرة في الهواء فقط بعد أن كان يسمح بسقوط الكرة على الأرض وسميت لذلك كرة الطائرة. أقيمت أول دورة آسيوية عام 1913 بين الصين والفلبين وكان عدد اللاعبين لكل فريق 16 لاعباً، أما دخولها للدول العربية وشمال

أفريقيا فكان عام 1923 حيث دخلت مصر وتونس والمغرب ويعتقد أنها دخلت العراق ولبنان وسوريا والأردن بين هذا العام وعام 1930، وفي عام 1947، اجتمعت 14 دولة في باريس وقررت تأسيس الاتحاد الدولي لكرة الطائرة وكانت الدول المجتمعة هي بلجيكا، البرازيل، تشيكوسلوفاكيا، مصر، فرنسا، هولندا، أرغواي، إيطاليا، بولندا، البرتغال، رومانيا، الولايات المتحدة، هنغاريا، حيث أقيمت الدورة العالمية الأولى في براغ للرجال والنساء في ذات العام (الخالدي، 2016).

http://www.hpalestinesports.net/2016/01/blog-post_14.html

أما في فلسطين، لم تمارس كرة الطائرة بشكل واسع في الثلاثينيات والأربعينيات، ولكن تظهر بعض الصور التي تم الحصول عليها من الأرشيف أن هذا النوع من الرياضة مورس في بعض الأندية في فلسطين وذلك بعد إعادة تأسيس الاتحاد الرياضي الفلسطيني (العربي) عام 1944 الذي أصبح عضواً في الاتحاد الدولي لكرة الطائرة، إذ تأسس هذا الاتحاد عام 1931 وتوقف عن النشاط في نهاية الثلاثينيات، أصبحت كرة الطائرة تدخل ضمن لجنة فرعية واحدة مع كرة السلة بالإضافة إلى لجان أخرى لأنواع رياضية أخرى. ونتيجة للأوضاع السياسية غير المستقرة في فلسطين وبسبب الاحتلال الصهيوني لفلسطين الذي يُدمر مجالات الحياة كافة للشعب الفلسطيني، تم إعادة تأسيس الاتحاد الرياضي الفلسطيني لكرة القدم وكرة الطائرة عام 1962، وقد تقدم هذا الاتحاد بطلب للانضمام إلى الاتحاد الدولي لكرة الطائرة في عام 1965 الذي كان مقره في باريس في فرنسا، إلا أن طلبه هذا قوبل بالرفض وذلك تحت ذريعة أن فلسطين ليست لها صفة "دولة"، ودخل في عضوية الاتحاد العربي لكرة الطائرة عام 1980. تشكل أول منتخب فلسطيني لكرة الطائرة عام 1973 وشارك في الدورة العربية المدرسية في لبنان عام 1973 (عجاوي، 2001).

http://www.hpalestinesports.net/2016/01/blog-post_14.html

وصف عادات العقل:

فيما يلي استعراض لكل عادة من عادات العقل، كما أوردتها العديد من الدراسات: (السيد، 2020؛ أحمد، 2020؛ المطرفي، 2019؛ القضاة، 2014):

1. المثابرة: تتضمن عادة المثابرة الأداءات الذهنية الانية: الإدراك، التفكير، الاستبصار، التنظيم، والاندماج، الاسترجاع، الانتباه، التكامل، التخزين، والتذكر، للوصول إلى نتائج أفضل، والمثابرة تعني مواجهة التحديات والصعوبات والاستمرار في العمل الذي يقوم به الفرد حتى يكتمل.

2. مرونة التفكير: تعتبر عادة التفكير بمرونة من أصعب عادات العقل، حيث تقوم بالنظر للأشياء من زوايا مختلفة ودراسة الموضوعات من جميع الأبعاد، ويقصد بالمرونة الابتعاد والتخلص من الطرق التقليدية لحل المشاكل، وتشتمل عادة التفكير بمرونة الأداءات الآتية: التفكير، التعرف، الترميز، التصنيف، الانتباه، التنظيم، الإدراك، والاستبصار.
3. الإصغاء بتفهم وتعاطف: قدرة الفرد على استيعاب الآخرين، وتفهمهم والاستماع لهم، والغاية من الاستماع هو فهمه وأدراك الأفكار جيداً، وليس الرد على ما يقال يعني الإصغاء بتفهم وتعاطف، وتشتمل عادة الإصغاء الأداءات الذهنية الآتية: التذكر، والادراك، ولشخصنة، والتميز، والانتباه، والاندماج، والتذكر، والتفكير.
4. دقة الكلام والتأثير: الأفراد الذين يقدرزون الدقة يأخذون وقتاً كافياً لتفحص منتجاتهم، إذ تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها ويراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم اتباعها، وكذلك المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من أن منتجاتهم النهائية توائم تلك المعايير موائمة تامة.
5. إيجاد الدعاية: تؤدي الدعاية إلى رفع وأثارة مهارات التفكير عالية المستوى، وتحرر الطاقة وتدفعها إلى الأبداع، بالإضافة إلى استطاعة الفرد على تقديم عدة نماذج من السلوك الذي يدعو إلى المتعة والسرور.

خصائص عادات العقل:

أوردت العديد من الدراسات كوستا وكالليك

(الشامي، 2010؛ Costa & Kallick, 2003; Costa & Kallick, 2007) خصائصها في عدة نقاط:

1. للمحافظة عليها تتطلب مستوى عالٍ من المهارة لاستخدام السلوكيات بصورة فاعلة.
2. تختار نمط من السلوكيات الفكرية وتفضيله عن غيره من الأنماط.
3. ما يمتلكه الفرد من مهارات، وميول، ومواقف، وتجارب ماضية.
4. تتضمن العادات العقلية على نظرة من التفكير والتعلم الذي يضم عدداً من الأدوار والعواطف، والمشاعر في التفكير الجيدة.
5. تحتاج العادات العقلية عند حل المشكلات، النظر إلى الأفكار القديمة بنظرة جديدة، وخيال مبدع.

6. تدعو العادات العقلية إلى التأمل في ختام كل ما يجري فيها من استخدام هذه السلوكيات، وتعديلها، وتقويمها، والارتقاء بها نحو تطبيقات مستقلة.

7. يتعين إدخال عادات العقل إلى جميع نتائج المنهاج المختلفة، حيث تشكل عادات العقل مجموعة من السلوكيات الفكرية التي تشجع وتدعم الاخلاق والفكر النقدي، ضمن الموضوعات المدرسية.

المهارات القيادية:

حدد (العجي، 2008؛ الذنبيات وآخرون، 2007؛ عبوي، 2010؛ العجي، 2010) المهارات القيادية لمدربي كرة الطائرة بالآتي:

1. المهارات الفنية: يستوجب على القائد الفعال أن يسعى إلى الابتكار والتجديد والابداع، وأن يكون مطلع على الكثير من المعارف والمعلومات من مصادرها ولا ينتظر أن تصل إليه من أحد، كما أن على القائد أن يكون على علم ودراية بشيء من العلوم والمعارف الإنسانية، وأن يعتمد فنياً على نفسه، وهذا لا يعني أن يتخصص القائد في جميع العلوم، إنما يتطلب من القائد المهارة في إدارة نفسه كإدارته للآخرين والسيطرة على مشاعره، بالإضافة إلى امتلاكه المعرفة والقدرة الفنية في جميع المجالات التي يتعامل معها، كذلك امتلاكه مهارات في علم النفس والتربية ومهارات فنية حتى يستطيع أن يواكب البشرية.

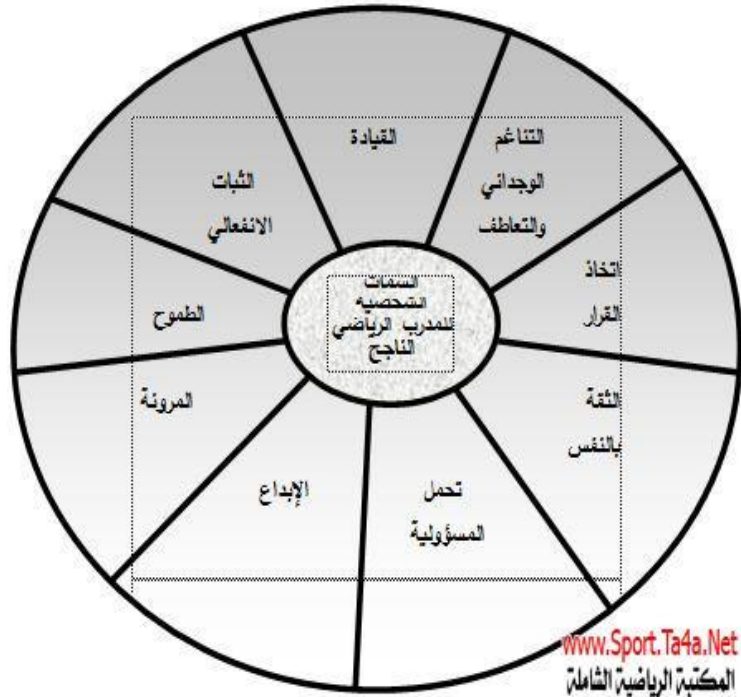
أهم خصائص المهارات الفنية:

- مألوفة كونها ضرورية ومطلوبة في عصر التخصص وفي الإدارة الحديثة.
- من أهم سماتها الفهم العميق لجميع الأمور والقدرة على تحمل المسؤولية حيث يسهل اكتسابها أكثر من المهارات الأخرى.
- أكثر تعريفاً وتحديداً من المهارات الأخرى، إذ يمكن التأكد من توفرها بسهولة لدى القائد.

2. المهارات الإنسانية:

هي القدرة على خلق روح العمل الجماعي لدى العاملين وتفهم سلوكهم والعوامل المؤثرة في سلوكهم والتعرف على علاقاتهم ودوافعهم، لجعلهم يرتقون بالمسؤوليات الواقعة عليهم بروح الانسجام والتعاون والتكامل (ربيع، 2006). وأشار رسمي (2004) على أنها القدرة على إدارة العمل والتفاعل الإيجابي والتحفيز بين الافراد. وعُرفت المهارات الإنسانية على أنها القدرة على تنسيق جهود المرؤوسين وتنمية روح العمل الجماعي بينهم، فحينما يمتلك القائد مهارات فن

- التعامل مع المرؤوسين فانه يستحوذ على أرواحهم وقلوبهم بالرضا والإقناع (الجابري، 2009).
- ويرى المغربي (2006) أن المهارات الإنسانية لدى القائد تتطلب الآتي:
- * التنسيق بين الأفراد والتوجيه والإرشاد بينهم.
 - * الترابط الشامل والمستمر بين مجموعات العمل (الأفقي، الهابط، الصاعد).
 - * تعزيز السلوك الإيجابي للأفراد وتوفير التسهيلات للعمل والإنتاج عن طريق إثارة دوافعهم.
 - * من أجل الحصول على أفضل الأفكار والخطط لتطوير المؤسسة يجب اختيار الأفراد بعناية للاستفادة من جهودهم.
 - * العمل على حل الصراع بين العاملين لتخفيف الضغوط النفسية.
- السمات الشخصية للمدرب الرياضي:
- وتشتمل على السمات الآتية:
- الطموح، الإبداع، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية.



الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة في موضوع الدراسة:

أولاً: الدراسات في مجال عادات العقل:

قامت أبو حمود (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بعادات العقل لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في فلسطين، والكشف عن الفروق في أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بعادات العقل لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في فلسطين وفقاً لمتغير المحافظة، والجنس، وسنوات الخبرة عند المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (130) معلماً، و(277) معلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التدريس المفضلة والعادات العقلية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في فلسطين.

أجرى أحمد (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في التفكير التحليلي وبعض عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة منها (20) من العاديين، و (20) من ذوي صعوبات الكتابة، واستخدم مقياس التفكير التحليلي إعداد: (عاصم عبد المجيد، وهند سليم، 2019) ومقياس عادات العقل إعداد: (عاصم عبد المجيد، وهند سليم، 2019). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس التفكير التحليلي، ومقياس عادات العقل (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لصالح العاديين، أما بالنسبة لمتغير الجنس، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

وهدف دراسة كوجر وآخرون (Keüger, et al, 2019) إلى فحص العلاقة بين عمل المعلمين القائم على الاستقصاء وعادات استقصاء الطلاب العقلية. واعتمد الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (1104) طالباً و (249) معلماً في (31) مدرسة ابتدائية. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين عمل المعلمين القائم على الاستفسار وفضول الطلاب؛ ولم يتم العثور على أي علاقة بين نهج المعلمين القائم على الاستفسار وعادات التفكير النقدي لدى الطلاب.

ثانياً: الدراسات في مجال السمات الشخصية.

أجرى سليمان (2022) دراسة بعنوان السمات الشخصية للتلاميذ المنخرطين في الأنشطة الرياضية اللاصفية للمرحلة المتوسطة: دراسة وصفية لمزاولة الكرة الطائرة، وتكونت عينة

الدراسة من (250) ذكراً منخرطاً في كرة الطائرة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومقياس السمات الشخصية للباحثة، واستخدمت الباحثة الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي واختبار ANOVA، وأسفرت النتائج أن تلاميذ السنة الرابعة حصلت على درجة عالية في أبعاد الشخصية مقارنة مع السمات الأخرى، وتميزت أفراد العينة بحصولها على درجة مرتفعة من السمات الشخصية المرتبة كالتالي (الاجتماعية، ثم يلها الاتزان الانفعالي، يلها الإصرار، ثم تحمل المسؤولية، يلها الشجاعة، يلها تقدير الذات، ثم الانبساطية، والاستقلالية).

وأجرى الزغيلات (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى أبعاد السمات الشخصية السائدة لدى مدربي بعض الألعاب القتالية في الأردن، والتعرف على الفروق في أبعاد السمات الشخصية وفقاً لمتغير (نوع اللعبة، وسنوات التدريب) عند مدربي الألعاب القتالية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (203) مدرب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه: التحليلي والمسحي، كذلك استخدام قائمة فرايبروج للشخصية كأداة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة أن مدربي الملاكمة تميزوا بالعدوانية والعصبية والاستثارة، وتميزت أبعاد الشخصية عند مدربي الجودو والتايكوندو بالهدوء والاجتماعية، كذلك نتج عن الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد العصبية، والعدوانية والاستثارة، والاجتماعية، والهدوء، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ونوع اللعبة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الاكتئابية والسيطرة والكف وفقاً لمتغير سنوات التدريب، ونوع اللعبة.

أجرى مقى ولعبان (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى درجة السمات الشخصية وترتيبها ضمن مقياس فرايبروج للشخصية لدى لاعبي كرة الطائرة في الجزائر، والكشف أيضاً عن الفروق في كل من السمات الشخصية تبعاً لمتغير الخبرة لدى لاعبي كرة الطائرة، استخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (45) لاعباً لكرة الطائرة موزعين على أربع فرق ينشطون في القسم الثاني للجهة الشرقية، وتم استخدام مقياس فرايبروج للسمات الشخصية تعريب علاوي. أشارت النتائج إلى أن اللاعبين يتميزون بسمتي الهدوء والاجتماعية، وحقت هاتين السمتين درجة عالية، بينما حققت باقي السمات (القابلية للاستشارة، ولاكتئابيه، والسيطرة، والضبط) درجة متوسطة. فيما حققت سمتا كل من العصبية والعدوانية درجة منخفضة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللاعبين في درجة السمات الشخصية تبعاً لمتغير الخبرة.

ثالثاً: الدراسات السابقة في مجال المهارات القيادية:

هدفت دراسة أبو حاطوم (2022) إلى قياس درجة ممارسة المهارات القيادية الناعمة من قبل رؤساء الأقسام من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية بمحافظة العاصمة عمان تبعاً لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتضمنت عينة الدراسة (318) عضواً في الجامعات الخاصة الأردنية، اختيرت بالطريقة العشوائية. وأشارت الدراسة إلى نتائج أهمها أن درجة ممارسة المهارات القيادية الناعمة من قبل رؤساء الأقسام كانت مرتفعة في الجامعات الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكان في المرتبة الأولى مهارة التواصل الفعال، وتُعد مهارة المبادرة في المرتبة الأخيرة.

هدفت دراسة دسوقي (2022) إلى إجراء تحليل بعدي لنتائج (60) دراسة في مجال القيادة في الفترة من (2012-2022)، بينت النتائج أن أكثر المتغيرات التابعة التي استهدفتها الدراسات السابقة تمثلت في الذكاء العاطفي حيث اشتملت على 5 دراسات بواقع (12.8%)، كما أفادت النتائج أن كلاً من (المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي) كانا أكثر منهجين تم الاعتماد عليهما، إذ جاءت نسبتهما (17%)، في حين كان منهج التحليل البعدي، والمنهج المختلط هما أقل المناهج المستخدمة في الدراسة والبحث حيث تم الاعتماد على كل منهما بنسبة (2.1%)، علاوة على ذلك أفادت النتائج أن أكثر العينات التي تم تناولها بالدراسة والتطبيق العملي كانت من فئة المديرين إذ بلغت نسبة الاعتماد عليها بعدد (17) دراسة، كما تفيد النتائج أن أكثر الأدوات المستخدمة تمثلت في الاستبيان بما يعادل (21) دراسة، بما يعادل نسبة (33.9%)، وأن أقل الأدوات المستخدمة تمثلت في استطلاع الرأي، ومقياس سمة القيادة، واستمارة التقييم الذاتي حيث جاءت كل منها بدراسة واحدة بنسبة (1.6%).

أجرى الداود (2018) دراسة هدفت إلى تعرف سلوك المدربين نحو لاعبي أندية المحترفين في كرة القدم في الأردن من وجهة نظر اللاعبين، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت العينة من (173) لاعباً من المنتسبين لأندية المحترفين. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لسلوك المدربين نحو لاعبي أندية كرة القدم، وكان أبرز سلوك قيادي لدى المدربين هو (السلوك التدريبي)، يليه (السلوك الاجتماعي المساعد) وبدرجة مرتفعة لكليهما، ووجود فروق في سلوك المدربين ككل تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (أقل من 18 سنة).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملائمته لأغراض الدراسة. مجتمع وعينة الدراسة: جميع مدربي كرة الطائرة في فلسطين والبالغ عددهم (89) مدرباً كحالة لتطبيق الدراسة عليها، وبسبب صغر حجم مجتمع الدراسة ستقوم الباحثة بعمل مسح شامل للمجتمع بحيث تصبح عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة. والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات البيانات الشخصية.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات البيانات الشخصية:

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الخبرة في التدريب	أقل من 5 سنوات	27	30.3%
	من 5-أقل من 10 سنوات	19	21.3%
	10 سنوات فأكثر	43	48.3%
المؤهل التدريبي	المستوى الأول	44	49.4%
	المستوى الثاني	40	44.9%
	المستوى الثالث	5	5.6%
المؤهل العلمي	دبلوم فاقل	16	18.0%
	بكالوريوس	46	51.7%
	دراسات عليا	27	30.3%
العمر	اقل من 30 سنة	17	19.1%
	من 30 سنة إلى أقل من 45 سنة	56	62.9%
	45 سنة فأكثر	16	18.0%

يتبين من خلال الجدول (1) أن (48.3%) من مدربي كرة الطائرة في فلسطين لديهم خبرة في التدريب 10 سنوات فأكثر، وأن (49.3%) لديهم المستوى الأول من المؤهل التدريبي، بينما (5.6%) لديهم المستوى الثالث، (51.7%) منهم يحملون درجة البكالوريوس، و (18%) لديهم درجة دبلوم فأقل، (62.9%) منهم يقعون ضمن الفئة العمرية من 30 سنة إلى أقل من 45 سنة، (18%) يبلغون من العمر 45 سنة فأكثر.

أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة من خلال الاستفادة من متخصصين في هذا المجال ودراسات سابقة، وتكونت من قسمين: احتوى القسم الأول على البيانات الشخصية وهي (الخبرة في التدريب، المؤهل التدريبي، المؤهل العلمي، العمر)، وتكون القسم الثاني من (82) فقرة توزعت على ثلاثة مقاييس، (عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة، المهارات القيادية لمدربي كرة الطائرة (المهارات الفنية، المهارات الإنسانية)، السمات الشخصية لمدرب كرة الطائرة (الطموح، الإبداع، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية)، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين وذوي الاختصاص وإجراء التعديلات اللازمة من إضافة وحذف تم اعتمادها بصيغتها النهائية وأصبح عدد الفقرات (77) فقرة، حسب المرفق (1).

ثبات الأداة:

ويقصد بثبات الاستبانة هو أن تُعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها مرات أخرى متتالية، ويقصد به أيضاً إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مره يُستخدم فيها أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة؛ وقد تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول رقم (2) نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة موزعة حسب مقاييس الدراسة والدرجة الكلية

البيان	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة	89	33	0.91
المهارات القيادية لمدربي كرة الطائرة (المهارات الفنية، المهارات الإنسانية)	89	21	0.84
السمات الشخصية لمدرب كرة الطائرة (الطموح، الإبداع، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية)	89	23	0.81
الدرجة الكلية	89	78	0.95

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن قيمة ثبات مقاييس الدراسة تراوح ما بين (0.81) لمقياس السمات الشخصية لمدرب كرة الطائرة (الطموح، الإبداع، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية)، و (0.91) لمقياس عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة، وبلغ على الدرجة الكلية بلغت (95%)؛ وهذه القيم جميعاً دالة إحصائياً إذا ما قورنت بمعامل كرونباخ ألفا (0.70) أو

أكثر كما جاء في فرانكل ووالن (Fraenkel & Wallen, 2003)، والذين اعتبروا معامل كرونباخ ألفا مقبولاً وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات التطبيق وخطواته:

- تحديد موضوع الدراسة والمتمثل في التعرف إلى "أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين: الدور الوسيط للسمات الشخصية".
- بعد التأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعمل مسح شامل بتوزيع الاستبانة على جميع مدربي كرة الطائرة في فلسطين إلكترونياً والحصول على (89) استجابة أي (100%) من مجتمع الدراسة.
- قام المحلل الإحصائي بمعالجة ملف الاكسل الخاص ببيانات الدراسة وتحويله الى ملف (SPSS25). لتحليل النتائج والإجابة عن الأسئلة وفحص الفرضيات.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات الديمغرافية: (الخبرة في التدريب، المؤهل التدريبي، المؤهل العلمي).
- المتغيرات المستقلة: الإجابة عن فقرات مقياس عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة.
- المتغير التابع: الإجابة عن فقرات مقياس المهارات القيادية لمدربي كرة الطائرة (المهارات الفنية، المهارات الإنسانية).
- المتغير الوسيط: الإجابة عن فقرات مقياس السمات الشخصية لمدرب كرة الطائرة.

تصحيح مقاييس الدراسة:

مثّلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجابته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الثلاثي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (3) درجات، أحياناً (2) درجة، نادراً (1) درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستويات فقرات مقاييس الدراسة، حوّلت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-3) درجات وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{3-1}{3} = 0.67$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

الجدول (3)

درجات احتساب مستوى فقرات ومقاييس الدراسة

أقل من 1.67	مستوى منخفض
1.67 – أقل من 2.34	مستوى متوسط
3-2.34	مستوى مرتفع

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون (Person correlation)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاث مستويات فأكثر مثل المؤهل العلمي.

عرض النتائج ومناقشتها:

ولتفسير النتائج؛ تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية كما وضعت لسلم ليكرت الثلاثي، وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي: أقل من 1.67 مستوى منخفض، من 1.67 إلى أقل من 2.34 مستوى متوسط، ومن 2.34 إلى 3 مستوى مرتفع. وللإجابة عن التساؤلات للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل عادة عقلية منتمة إليها وللدرجة الكلية للعادات العقلية، ونتائج الجداول (4-20) تظهر ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة والذي ينص على:

"ما مستوى ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من وجهة نظرهم؟" وللإجابة عن السؤال السابق؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى "ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من وجهة نظرهم" وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى "ممارسة عادات العقل لدى

مدربي كرة الطائرة في فلسطين من وجهة نظرهم"

المجالات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى

المثابرة	0.28	2.74	مرتفع
مرونة التفكير	0.32	2.67	مرتفع
الإصغاء بتفهم وتعاطف	0.29	2.67	مرتفع
دقة الكلام والتأثير	0.38	2.44	مرتفع
إيجاد الدعابة	0.40	2.54	مرتفع
الدرجة الكلية	0.27	2.63	مرتفع

نلاحظ من الجدول السابق أن مستوى ممارسة "عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من وجهة نظرهم" جاء مرتفعاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.63)، وتراوح المتوسط الحسابي للمجالات ما بين (2.44) لمجال دقة الكلام والتأثير وبمستوى مرتفع؛ و(2.74) لمجال المثابرة وبمستوى مرتفع. وترى الباحثة أن هذه النتيجة تشير إلى معرفة ووعي وإدراك مدربي كرة الطائرة في فلسطين لعادات العقل مما يساهم في زيادة قدرتهم على ممارسة مهارات عادات العقل في التدريب؛ إضافة إلى أن ممارسة مهارات عادات العقل تنبع من دافع ذاتي لدى المدربين في الغالب، ويتم ممارستها والاهتمام بها بالقدر التي تساعد في تسهيل مهمة المدربين الرياضيين لكرة الطائرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (سليمان، 2022؛ السيد، 2020؛ أبو حمود، 2020؛ الطنطاوي ومحمد، 2017) إذ أشارت إلى أهمية ممارسة عادات العقل وأن عادة المثابرة من بين العادات العقلية الأكثر شيوعاً.

وفيما يلي نستعرض مستوى "ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين" حسب فقرات الدراسة:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات "ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين"

المجال	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المثابرة	1.	أستمر في المحاولة ولا أستسلم أبداً	2.84	0.40	مرتفع ع
	2.	أتأكد من العمل قبل تنفيذه	2.79	0.41	مرتفع ع
	3.	أنفذ أعمالي حتى وأن واجهتني صعوبات	2.73	0.50	مرتفع ع
	4.	أجد طرقاً بديلة للعمل دائماً	2.64	0.55	مرتفع ع

المجال	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	5.	أركز على المهام والبحث عن طرق وأساليب للوصول إلى الهدف	2.75	0.48	مرتفع ع
	6.	لا أستسلم بسهولة، بل أستمّر بالمحاولة	2.78	0.52	مرتفع ع
	7.	ألتزم بالمهام الموكلة إليّ لحين الانتهاء منها	2.74	0.51	مرتفع ع
	8.	استخدام استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات بطريقة منظمة ومنهجية	2.65	0.52	مرتفع ع
مرونة التفكير	9.	أتفهم وجهة نظر الآخرين وأتقبلها	2.56	0.50	مرتفع ع
	10.	أغير من قناعاتي عندما يثبت لي عدم صحتها	2.58	0.56	مرتفع ع
	11.	أفضل الأنشطة التدريبية المحفزة للتفكير	2.69	0.54	مرتفع ع
	12.	أوظف النقد الموجه لي خلال المواقف التدريبية في تطوير أسلوبِي	2.62	0.55	مرتفع ع
	13.	أطرح حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهني أثناء المواقف التدريبية	2.66	0.48	مرتفع ع
	14.	أعمل على توليد البدائل والنظر في الخيارات وتغيير وجهات نظري	2.62	0.51	مرتفع ع
	15.	أبحث عن أفكار جديدة	2.76	0.48	مرتفع ع
	16.	أعبر عن رأيي عندما يلزم ذلك	2.76	0.48	مرتفع ع
	17.	أبين إيجابيات وسلبيات قضية معينة	2.74	0.44	مرتفع ع
	18.	أتقبل تفسيرات الآخرين	2.54	0.55	مرتفع ع
	19.	أنتبه للحركات المعبرة للشخص المتكلم	2.58	0.56	مرتفع ع

المجال	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الإصغاء بتفهم وتعاطف	20.	أهتم بمشاعر الآخرين، وأتعاطف معهم	2.83	0.38	مرتفع ع
	21.	أستخدم عبارات مثل، أفهم، قل لي أكثر	2.6	0.54	مرتفع ع
	22.	أهتم بملاحظات اللاعبين حيال أدائي	2.7	0.53	مرتفع ع
	23.	أراعي مشاعر اللاعبين أثناء الحوار	2.8	0.46	مرتفع ع
دقة الكلام والتأثير	24.	أتجنب التكرار في الكلام	2.37	0.59	مرتفع ع
	25.	أفكر قبل أن أتكلم	2.63	0.57	مرتفع ع
	26.	أستخدم مراجع علمية	2.46	0.55	مرتفع ع
	27.	أتكلم بشكل محدود وبدون تعليمات	2.28	0.71	متوسط ط
إيجاد الدعاية	28.	أقدم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور والمتعة	2.64	0.53	مرتفع ع
	29.	أبادل الآخرين الابتسامة والمرح	2.73	0.50	مرتفع ع
	30.	ألاحظ المفارقات في المواقف	2.6	0.60	مرتفع ع
	31.	أروي قصصاً مسلية ونكات	2.19	0.71	متوسط ط
	32.	أنظر إلى الأمور بشكل إيجابي	2.69	0.49	مرتفع ع
	33.	أنظم المناسبات للدعاية الهادفة	2.37	0.65	مرتفع ع

المجال	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
					ع
الدرجة الكلية			2.63	0.27	مرتفع ع

نلاحظ من الجدول السابق أن مستوى "ممارسة عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من وجهة نظرهم" جاء مرتفعاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.63) وانحراف معياري (0.27)، وتراوح المتوسط الحسابي للفقرات ما بين (2.19) وانحراف معياري (0.71) للفقرة (31) التي تتحدث عن "أروي قصصاً مسلية ونكات" وبمستوى متوسط و(2.84) وانحراف معياري (0.40) للفقرة (1) والتي تتحدث عن "أستمر في المحاولة ولا أستسلم أبداً" وبمستوى مرتفع. وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى أن معظم المدربين الرياضيين بشكل عام ومدربي كرة الطائرة بشكل خاص يتمتعون بالثقة بالنفس وذاتية جيدة ولديهم مصالحة ذاتية التي تشير إلى الصحة النفسية التي تعتبر من المعايير الهامة في مهنة التدريب الرياضي والتي تساهم في تسهيل عملية ممارسة مهارات العادات العقلية.

التساؤل الثاني: "ما أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من خلال الدور الوسيط للسمات الشخصية؟" ومن أجل الإجابة عن السؤال الثاني كان لا بد من فحص الأسئلة الآتية:

1. "هل تؤثر عادة المثابرة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"

ولفحص التساؤل السابق ولمعرفة أثر المتغير المستقل والذي يشكل عادة المثابرة وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين، تم إيجاد ميل خط الانحدار الخطي (Linear regression) وذلك عن طريق (Inter method) الإدخال المتزامن، كما يظهر من الجداول الآتية:

الجدول (6) قيم الارتباط موزعة حسب النماذج والخطأ المعياري

النموذج	قيمة R	قيمة R ²	قيمة R ² المعدلة	الخطأ المعياري
1	.713a	0.509	0.503	0.16518

a : الثابت + عادة المثابرة

الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعادة المثابرة وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية:

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
1	الانحدار	2.456	1	2.456	90.025	.000b
	البواقي	2.374	87	0.027		
	المجموع	4.83	88			

الثابت + عادة المثابرة b:

الجدول (8) الأوزان المعيارية واللامعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة عادة المثابرة والمتنبأ بها المهارات القيادية:

النموذج	المتغيرات المتنبئة	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة t	مستوى الدلالة
		قيمة Beta	الخطأ المعياري			
الأول	(Constant) الثابت	1.07	0.18		6.11	0.00**
	عادة المثابرة	0.60	0.06	0.71	9.49	0.00**

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

** دال إحصائياً عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

وبالنتيجة ولدى العودة إلى قيمة (R^2) نلاحظ أن عادة المثابرة تُفسر ما مقداره (50.3%) من التباين الكلي للمتغير التابع (Y) المتنبأ به وهو "المهارات القيادية". ويتبين من خلال قيمة (F) بنسبة (90.025) ومستوى الدلالة (0.000) أن مُعامل المتغير المُستقل "عادة المثابرة" له تأثير على المتغير التابع "المهارات القيادية" دال إحصائياً، مما يدل على وجود أثر معنوي للمتغير المستقل "عادة المثابرة" على المتغير التابع "المهارات القيادية"، وفيما يلي مُعادلة الانحدار الخاصة بمُعامل المتغير المُستقل "عادة المثابرة" والتي لها أثراً دالاً إحصائياً على المتغير التابع "المهارات القيادية"، والمُتمثلة بالنموذج الآتي:

$$Y = 1.07 + 0.60 X_1$$

حيث X_1 : عادة المثابرة ، Y: المهارات القيادية.

وتعتقد الباحثة أن امتلاك مدربي كرة الطائرة مهارة المثابرة كإحدى عادات العقل يزيد من قدراتهم وكفاءتهم في مجال المهارات القيادية؛ إذ تُعد مهارة المثابرة من المهارات اللازمة للقائد

الناجح، والتي من المرجح أنهم اكتسبوها من خلال مرورهم بتجارب وخبرات متعددة خلال عملهم كمدرين لكرة الطائرة.

2. "هل تؤثر عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"

ولفحص التساؤل السابق ولمعرفة أثر المتغير المستقل والذي يشكل عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين، تم إيجاد ميل خط الانحدار الخطي (Linear regression) وذلك عن طريق (Inter method) الإدخال المتزامن، كما يظهر من الجداول الآتية:

الجدول (9) قيم الارتباط موزعة حسب النماذج والخطأ المعياري

النموذج	قيمة R	قيمة R ²	قيمة R ² المعدلة	الخطأ المعياري
1	.712a	0.507	0.502	0.16537

a: الثابت + عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعادة الاصغاء بتفهم وتعاطف وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية:

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
1	الانحدار	2.451	1	2.451	89.607	.000b
	البواقي	2.379	87	0.027		
	المجموع	4.83	88			

b: الثابت + عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف

الجدول (11) الأوزان المعيارية واللامعيارية الخاصة بالمتغيرات المتبنة عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف والمتنبأ بها المهارات القيادية:

النموذج	المتغيرات المتبنة	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		قيمة Beta	الخطأ المعياري			
الأول	(Constant) الثابت	1.19	0.16		7.29	0.00**
	عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف	0.57	0.06	0.71	9.47	0.00**

* دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)

**** دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$**

وبالنتيجة ولدى العودة إلى قيمة (R^2) نلاحظ أن "عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف" تُفسر ما مقداره (50.2%) من التباين الكلي للمتغير التابع (Y) المتنبأ به وهو "المهارات القيادية". ويتبين من خلال قيمة (F) بنسبة (89.607) ومستوى الدلالة (0.000) أن مُعامل المتغير المُستقل "عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف" له تأثير على المتغير التابع "المهارات القيادية" ودال إحصائياً، ممّا يدل على وجود أثر معنوي للمتغير المستقل "عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف" على المتغير التابع "المهارات القيادية"، وفيما يلي مُعادلة الانحدار الخاصة بمُعامل المتغير المُستقل "عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف" والتي لها أثراً دالاً إحصائياً على المتغير التابع "المهارات القيادية"، والمُتمثلة بالنموذج الآتي:

$$Y = 1.19 + 0.57 X_1 \text{ ؛ حيث}$$

X_1 : عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف، Y: المهارات القيادية.

وتعتقد الباحثة أن مهارة "عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف" كإحدى عادات العقل من المهارات الحياتية اللازمة للقائد الناجح بشكل عام وضرورتها لمدربي كرة الطائرة بشكل خاص، إذ من المهم والضروري لمدربي كرة الطائرة أن يمتلكوا القدرة على الاستماع والإصغاء بتفهم وتعاطف لمن يقومون على تدريبهم مما قد يؤدي إلى الاحترام والمودة والود بين المدربين واللاعبين، وهذا من دواعي النجاح لمدربي كرة الطائرة ويزيد من قدرتهم على امتلاك المهارات القيادية.

3. "هل تؤثر عادة التفكير بمرونة عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"

ولفحص التساؤل السابق ولمعرفة أثر المتغير المُستقل والذي يشكل عادة التفكير بمرونة وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين، تم إيجاد ميل خط الانحدار الخطي (Linear regression) وذلك عن طريق (Inter method) الإدخال المتزامن، كما يظهر من الجداول الآتية:

الجدول (12) قيم الارتباط موزعة حسب النماذج والخطأ المعياري

النموذج	قيمة R	قيمة R^2	قيمة R^2 المعدلة	الخطأ المعياري
1	.629a	0.396	0.389	0.18319

a : الثابت + عادة التفكير بمرونة

الجدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعادة التفكير بمرونة وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
1	الانحدار	1.91	1	1.91	56.929	.000b
	البواقي	2.92	87	0.034		
	المجموع	4.83	88			

الثابت + عادة التفكير بمرونة b :

الجدول (14) الأوزان المعيارية واللامعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة عادة التفكير بمرونة والمتنبأ بها المهارات القيادية:

النموذج	المتغيرات المتنبئة	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		قيمة Beta	الخطأ المعياري			
الأول	(Constant) الثابت	1.48	0.17		9.00	0.00**
	عادة التفكير بمرونة	0.46	0.06	0.63	7.55	0.00**

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

** دال إحصائياً عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

وبالنتيجة ولدى العودة إلى قيمة (R^2) نلاحظ أن عادة التفكير بمرونة تُفسر ما مقداره (38.9%) من التباين الكلي للمتغير التابع (Y) المتنبأ به وهو "المهارات القيادية". ويتبين من خلال قيمة (F) (56.929) ومستوى الدلالة (0.000) أن مُعامل المتغير المُستقل "عادة التفكير بمرونة" له تأثير على المتغير التابع "المهارات القيادية" ودال إحصائياً، مما يدل على وجود أثر معنوي للمتغير المستقل "عادة التفكير بمرونة" على المتغير التابع "المهارات القيادية"، وفيما يلي مُعادلة الانحدار الخاصة بمُعامل المتغير المُستقل "عادة التفكير بمرونة" والتي لها أثراً دالاً إحصائياً على المتغير التابع "المهارات القيادية"، والمُتمثلة بالنموذج الآتي:

$$Y = 1.48 + 0.46 X_1 \text{ حيث}$$

X_1 : عادة التفكير بمرونة ، Y : المهارات القيادية.

وتعتقد الباحثة أن مهارة "التفكير بمرونة" كإحدى عادات العقل، تُعد إحدى المهارات القيادية اللازمة لمدرّب كرة الطائرة كقائد، إذ أن امتلاك مدربي كرة الطائرة لهذه المهارة يشجع اللاعبين

على تقديم آرائهم ومقترحاتهم للمدربين دون تردد أو خوف، إضافة إلى أن المرونة في التفكير من المهارات الحياتية اللازمة لنجاح مدرب كرة الطائرة كقائد.

4. "هل تؤثر عادة دقة الكلام والتأثير عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) على المهارات القيادية لمدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"

ولفحص التساؤل السابق ولمعرفة أثر المتغير المستقل والذي يشكل عادة دقة الكلام والتأثير وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين، تم إيجاد ميل خط الانحدار الخطي (Linear regression) وذلك عن طريق (Inter method) الإدخال المتزامن، كما يظهر من الجداول الآتية:

الجدول (15) قيم الارتباط موزعة حسب النماذج والخطأ المعياري

النموذج	قيمة R	قيمة R ²	قيمة R ² المعدلة	الخطأ المعياري
1	.448a	0.201	0.192	0.2106

a: الثابت + عادة دقة الكلام والتأثير

الجدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعادة دقة الكلام والتأثير وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية:

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
1	الانحدار	0.971	1	0.971	21.9	.000b
	البواقي	3.859	87	0.044		
	المجموع	4.83	88			

الثابت + عادة دقة الكلام والتأثير b:

الجدول (17) الأوزان المعيارية واللامعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة عادة دقة الكلام والتأثير والمتنبأ بها المهارات القيادية:

النموذج	المتغيرات المتنبئة	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		قيمة Beta	الخطأ المعياري			
الأول	الثابت (Constant)	2.03	0.15		13.83	0.00**
	عادة دقة الكلام والتأثير	0.28	0.06	0.45	4.68	0.00**

* دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)

** دال إحصائياً عند مستوى ($0.01 \geq \alpha$)

وبالنتيجة ولدى العودة إلى قيمة (R^2) نلاحظ أن عادة دقة الكلام والتأثير تُفسر ما مقداره (19.2%) من التباين الكلي للمتغير التابع (Y) المُتنبأ به وهو "المهارات القيادية". ويتبين من خلال قيمة (F) (21.9) ومستوى الدلالة (0.000) أن مُعامل المتغير المُستقل "عادة دقة الكلام والتأثير" له تأثير على المتغير التابع "المهارات القيادية" ودال إحصائياً، مما يدل على وجود أثر معنوي للمتغير المُستقل "عادة دقة الكلام والتأثير" على المتغير التابع "المهارات القيادية"، وفيما يلي مُعادلة الانحدار الخاصة بمُعامل المتغير المُستقل "عادة دقة الكلام والتأثير" والتي لها أثراً دالاً إحصائياً على المتغير التابع "المهارات القيادية"، والمُتمثلة بالنموذج الآتي:

$$Y = 2.03 + 0.28 X_1 \text{ ، حيث}$$

X_1 : عادة دقة الكلام والتأثير، Y : المهارات القيادية.

5. "هل تؤثر عادة إيجاد الدعابة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين؟"

ولفحص التساؤل السابق ولمعرفة أثر المتغير المُستقل والذي يشكل عادة إيجاد الدعابة وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين، تم إيجاد ميل خط الانحدار الخطي (Linear regression) وذلك عن طريق (Inter method) الإدخال المُتزامن، كما يظهر من الجداول الآتية:

الجدول (18) قيم الارتباط موزعة حسب النماذج والخطأ المعياري

النموذج	قيمة R	قيمة R^2	قيمة R^2 المعدلة	الخطأ المعياري
1	.595a	0.354	0.346	0.18942

a: الثابت + عادة إيجاد الدعابة

الجدول (19) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعادة إيجاد الدعابة وأثره النسبي على المتغير التابع المهارات القيادية

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
1	الانحدار	1.708	1	1.708	47.613	.000b
	البواقي	3.122	87	0.036		
	المجموع	4.83	88			

الثابت + عادة إيجاد الدعابة b:

الجدول (20) الأوزان المعيارية واللامعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة عادة إيجاد الدعاية والمتنبأ بها المهارات القيادية:

النموذج	المتغيرات المتنبئة	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		قيمة Beta	الخطأ المعياري	قيمة Beta		
الأول	(Constant) الثابت	1.83	0.13		14.13	0.00**
	عادة إيجاد الدعاية	0.35	0.05	0.60	6.90	0.00**

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

** دال إحصائياً عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

وبالنتيجة ولدى العودة إلى قيمة (R^2) نلاحظ أن عادة إيجاد الدعاية تُفسر ما مقداره (34.6%) من التباين الكلي للمتغير التابع (Y) المتنبأ به وهو "المهارات القيادية". ويتبين من خلال قيمة (F) (47.613) ومستوى الدلالة (0.000) أن مُعامل المتغير المُستقل "عادة إيجاد الدعاية" له تأثير على المتغير التابع "المهارات القيادية" ودال إحصائياً، ممّا يدل على وجود أثر معنوي للمتغير المُستقل "عادة إيجاد الدعاية" على المتغير التابع "المهارات القيادية"، وفيما يلي مُعادلة الانحدار الخاصة بمُعامل المتغير المُستقل "عادة إيجاد الدعاية" والتي لها أثر دال إحصائياً على المتغير التابع "المهارات القيادية"، والمُتمثلة بالنموذج الآتي:

$$Y = 1.83 + 0.35 X_1 \text{ حيث}$$

X_1 : عادة إيجاد الدعاية، Y : المهارات القيادية.

وتعتقد الباحثة أن مهارة "عادة إيجاد الدعاية" من المهارات القيادية التي يجب أن يتحلى بها مدرب كرة الطائرة، إذ إن امتلاكها من قبل المدرب الرياضي يبعث الطمأنينة والراحة النفسية للاعبين، إذ تساعد على تقبل اللاعبين للتعليمات والإرشادات والتوجيهات الصادرة من مدرب كرة الطائرة للاعبين بطريقة شيقة وممتعة.

الاستنتاجات: في ضوء أهداف ونتائج الدراسة استنتجت الباحثة الآتي:

1. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة "عادات العقل لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين" جاء مرتفعاً.
2. أظهرت النتائج أن عادة المثابرة من بين أكثر عادات العقل ممارسة واستخداماً لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.
3. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة لعادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.

4. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة لعادات العقل على السمات الشخصية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.
5. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة للسمات الشخصية على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.
6. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة لعادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين من خلال الدور الوسيط للسمات الشخصية.
7. تبين أن السمات الشخصية تشكل الدور الوسيط ما بين أثر عادات العقل على المهارات القيادية لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- اهتمام الاتحادات الرياضية في دعم وتنمية السمات الشخصية لدى مدربي كرة الطائرة من خلال التدريب والتأهيل والإعداد.
- العمل على تنمية مهارات عادات العقل من خلال البرامج والأنشطة والدورات لدى مدربي كرة الطائرة في فلسطين.
- إقامة المؤتمرات والندوات واللقاءات الدورية لجميع مدربي الفرق الرياضية للاستفادة من الخبرات والمهارات الشخصية والقدرات الفنية في عمليات التدريب.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على مختلف الألعاب الرياضية في فلسطين.

المراجع العربية والأجنبية:

أولاً: المراجع العربية

1. ابو الليل، رشا محمد عبد المنعم. (2021). الدور الوسيط للسمات الشخصية لصانع القرار في تحليل علاقة التوجه الأخلاقي لإدارة الموارد البشرية بعملية صناعة القرار الأخلاقي في المنظمات الأعمال: دراسة تطبيقية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة، جامعة القاهرة: 135.
2. أبو حاطوم، رولا محمد. (2022). درجة ممارسة المهارات القيادية الناعمة من قبل رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
3. أبو حمود، صبحة عبد القادر. (2020). أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بعادات العقل لدى معلمي التربية الرياضية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
4. أحمد، ادم وبعقوب، محمود. (2008). السمات الشخصية لمدربي كرة القدم كما يراها لاعبي أندية الممتاز بالسودان"، المؤتمر العلمي الدولي الثالث (تطوير المناهج التعليمية في ضوء الاتجاهات الحديثة وحاجة سوق العمل) مصر.

5. أحمد، عاصم عبد المجيد كامل. (2020). التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية "دراسة مقارنة". *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر: 348-416.
6. بدوي، أحمد زكي. (2009). تعريف المصطلحات الإدارية. *مجلة المدير العربي*، ع (71)، القاهرة.
7. البياتي، علي يوسف حسين. (2016). دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي.
8. الجابري، صلاح بن سمار. (2009). المهارات القيادية اللازمة لإدارة التغيير التنظيمي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
9. حبش، حيدر. (2010). التحمل النفسي وعلاقته ببعض السمات الشخصية لطالبات قسم التربية الرياضية. *مجلة علوم الرياضة*. م(3)، العراق.
10. الخالدي، عصام. (2016). كرة الطائرة في فلسطين. http://www.hpalestinesports.net/2016/01/blog-post_14.html
11. الداود، راتب. (2018). دراسة مستوى السلوك القيادي لدى مدربي أندية المحترفين في كرة القدم من وجهة نظر اللاعبين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 19(2)، البحرين: 47-72.
12. الداود، راتب محمد علي، والويس، نزار محمد خير. (2016). تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. *دراسات العلوم التربوية*، 34، الأردن: 1733-1745.
13. دسوقي، عفاف عزت إبراهيم. (2022). التوجهات المعاصرة لنتائج بعض الدراسات في مجال القيادة (دراسة تحليلية). *دراسات تربوية واجتماعية*، مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة حلوان، 8(3): 135-162.
14. الذنبيات، محمد والقريوتي، محمد والصباغ، زهير. (2007). مبادئ الإدارة. ط3، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
15. ربيع، مشعان هادي. (2006). المدير المدرسي الناجح. د ط، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
16. رسي، محمد حسن. (2004). أساسيات الإدارة التربوية. د ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
17. الزغيلات، مهند عودة سلامة. (2022). أبعاد السمات الشخصية السائدة لدى مربّي بعض الألعاب القتالية في الأردن. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر-كلية التربية، 196(1): 401-425.
18. سليمان، رحمة. (2022). السمات الشخصية للتلاميذ المنخرطون في الأنشطة الرياضية اللاصفية للمرحلة المتوسطة: دراسة وصفية لمزاولة الكره الطائرة. *مجلة التحدي*، جامعة الأزهر-كلية التربية، 14(1): 454-468.
19. السيد، انتصار محمد. (2020). مستوى عادات العقل لدى طلاب الكليات العلمية بجامعة المنيا وجامعة دراية الخاصة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 23(3): 45-97.

20. الشاعر، حسين سليم سالم. (2016). الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مدربي مدراس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
21. الشامي، حمدان ممدوح. (2010). عادات العقل في ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جماعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية/جامعة الأزهر، ع(144) ج(2)، مصر: 329-378.
22. شامية، محمود سليمان محمود. (2016). سمات الشخصية وعلاقتها بالتكيف النفسي لدى المراهقين المهتمة بيوثهم. (أطروحة ماجستير). الجامعة الإسلامية، فلسطين (قطاع غزة): 255. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-728063>
23. عبوي، زيد. (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، الماصيون، رام الله.
24. عجاوي، خالد. (2001). الحركة الرياضية الفلسطينية في الشتات. الدار الوطنية الجديدة، دمشق، ص520. http://www.hpalestinesports.net/2016/01/blog-post_14.html
25. العجمي، محمد حسنين. (2010). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. ط(2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
26. العجمي، محمد حسنين (2008): الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
27. القدومي، محمد عبد الرحيم محمد والعمد، سليمان والقدومي، علي. (2016). فاعلية إتخاذ القرار لدى مدربي الكرة الطائرة في الدوري الممتاز في فلسطين من وجهة نظر اللاعبين. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، جامعة الاستقلال، فلسطين، م(1)، ع(1): 159-188. <https://staff.najah.edu/ar/publications/7154/>
28. القضاة، محمد فرحان. (2014). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. جامعة الملك سعود. المجلد الخامس، ع(8)، السعودية.
29. كاكو، ميشيو. (2017). مستقبل العقل، الاجتهاد العلمي لفهم العقل وتطويره وتقويته. ترجمة سعد الدين الخرفان. المجلس الوطني للثقافة والعلوم والأداب، الكويت: 427. <https://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=lbb384286-381405&search=books>
30. المطرفي، غازي بن صلاح هليل. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2): 5-100.

31. المغربي، عبد الحميد عبد لفتاح. (2006). الإدارة الأصول العلمية والتوجهات المستقبلية. د ط، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.
32. مقى، عماد الدين ولعيان، كريم. (2020). تحديد السمات الشخصية ضمن مقياس فرايبروج لدى لاعبي كرة الطائرة. *المجلة العلمية لعلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية*: 169-156.
33. وداك، محمد. (2014). السمات الخصية المدرب الرياضي وعلاقتها بتماسك الفريق. *مجلة الخير*، عدد(3)، جامعة الشلف، الجزائر.
34. يونس، مريحي. (2017). السمات الشخصية للمدربين وعلاقتها بتماسك الفريق ودافعية الإنجاز لدى لاعبي الفرق الرياضية. "دراسة ميدانية لأندية برج بو عريريج لكرة الطائرة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف – المسيلة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Alhamlan, S. Aliasser, H. Almajed, A. Almansour, H. Alahmad, N. (2018). Systematic review; Using habits of mind to improve students thinking in class. *Higher education studies*, 8 (1).
2. Costa, A. (2007). **Building a more thought-full learning community with habits of mind**.
3. Costa, A. & and Kallick. B. (2005). **Describing (16) Habits of Mind**.
<http://www.Habits-of-Mind.net/whatare.html>.
4. Costa, A & Kallick, B. (2003). **Integrating & sustaining Habits of Mind**. Association For supervision and curriculum Development. Alexandria, Victoria. USA.
5. Costa, A & Kallick, B. (2000). **Discovering and Exploring Habits of Mind** U.A. Association For supervision and Curriculum Development. (ASCD) Alexandria, Virginia, U.S.A.
6. Cruellas, p. (2003). **Coaching: un nouveau style de management**. Editions ESF. Paris.
7. Fraenkel, J.R. & Wallen N.E. (2003). **How to design and evaluate research in education**. New York: MacGraw-Hill.
8. Kaya, A. (2014). Decision Making by coaches and athletes in sport. *Procedia social and behavioral sciences*, 152, 333-338.
9. Krüger, M. Uiterwijk-Luijk, L. M. Zijlstra, B. Volman, M. (2019). Teachers' role in stimulating students' inquiry habit of mind in primary schools. *Teaching and Teacher Education*, Volume 86.
10. Likert, R. (2014). **New pattern management**. New York: McGrawHill.
11. Macquet, A. c. (2009). Recognition within Decision-Making Process: A case study of Expert Volleyball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), 64-80.
12. Szabo, A.S. (2012). What is the meaning of sport coaching? (Expectations, Possibilities, realities). *Sport SPA Journal*, 9(2), 39-44.

واقع تعليم اللغة العربية صوتياً في مقرر (لغتي) للصف الأول الابتدائي في
المملكة العربية السعودية (دراسة وصفية)

أ.د. محمد بن سعيد الحويطي* فاطمة بن جازي البقي**

تاريخ وصول البحث: 2024/11/3 م تاريخ قبول البحث: 2025/1/9 م

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن الواقع (الصوتي) في تعليم العربية في كتاب (لغتي) المقرر على طلاب الصف الأول المعتمد من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال وصف اللغة المراد تعليمها وفق المستوى الصوتي، وتحديد المبادئ والأسس الصوتية التي اتكأ عليها واضعو المقرر، وبيان دور هذه المبادئ في دعم المقرر وترقيته. كشف البحث عن الاستخدام الصوتي لدى واضعي مقرر اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وفق النتائج الآتية: تشكل المادة العلمية الصوتية من الصنف الصوتي الأول في علم الأصوات "الفونيتك"، والبدء في تعليم اللغة بالتدرج من "الفونيم" كأصغر وحدة صوتية تعليمية ينطلق منها المتعلم صعوداً إلى الوعي الفونولوجي للفونيمات ثم الكلمات فالحمل. تصنيف تعليم الأصوات اللغوية في المقرر بالتدرج حسب ثلاثة أسس هي: المخرج الصوتي، ووضع الأوتار الصوتية، والوضوح السمعي لتلك الأصوات. الاعتداد بالوعي الفونولوجي وتنمية المهارات الخاصة به لدى المتعلم بالتدرج أيضاً عن طريق تمييز البنية الصوتية للعربية بحسب عدد من الأسس كالبدء بتعليم اللغة المنطوقة والمسموعة ثم المقروءة فالمكتوبة. التخلي عن التدرج المنتظم -الملموس في تعليم الجانب المنطوق- عند تعليم الجانب الكتابي، علماً أن دور الكتابة في تعليم اللغة لا يقل أهمية عن النطق، من هنا يستدرك البحث على واضعو المقرر إغفال هذا المبدأ.

الكلمات الافتتاحية: علم الأصوات، الفونيم، الوعي الفونولوجي، العزل، مقرر (لغتي).

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وأدائها، جامعة الملك عبد العزيز.

** باحثة.

The Reality of Teaching Arabic Phonologically in the "My Language" Course for First Grade in the Kingdom of Saudi Arabia: A Descriptive Study

Abstract

This research aims to examine the phonological reality of Arabic language teaching in the first-grade textbook "My Language," as approved by the Saudi Ministry of Education. By analyzing the intended language instruction at the phonological level, the study seeks to identify the phonetic principles and foundations adopted by the curriculum developers and to assess their role in supporting and enhancing the curriculum. Findings reveal that the curriculum's phonetic content is structured around primary phonetic categories, initiating instruction from the phoneme as the smallest instructional unit and progressing toward phonological awareness of phonemes, words, and sentences. Linguistic sounds in the curriculum are classified according to three criteria: point of articulation, vocal cord positioning, and auditory clarity. The curriculum emphasizes the gradual development of phonological awareness and related skills, beginning with spoken and auditory language before advancing to reading and writing. However, the research notes an inconsistency in the structured progression observed in spoken language instruction when transitioning to written language instruction, despite the comparable importance of writing in language acquisition. Consequently, the study calls on curriculum developers to address this oversight.

Keywords: Phonology, Phoneme, Phonological Awareness, Arabic Language Curriculum, First Grade, Saudi Arabia.

مقدمة:

من الحقول العلمية في علم اللسانيات "تعلّم اللغات وتعليمها" أو ما يسمّى بـ "اللسانيات التعليمية"، وهو فرع معرفي يبحث في العلاقات التفاعلية بين أقطاب ثلاثة لمثلث مشهور هو المعلم والمتعلم والمنهج، ويسعى إلى تيسير العملية التعليمية والرفع من فاعليتها لتصبح أكثر نجاحًا في تحقيق مراميها. وترمي اللسانيات التعليمية إلى عدد من الأهداف والوظائف تتمثل في وظيفة البناء، والتخطيط في أكثر من بوتقة أولها المنهج التعليمي، ومادته، وتصميمها⁽¹⁾. يشغل هذا الفرع على التمازج المعرفي القائم على إفادة تعليم اللغة من مباحث علم اللسان - على كافة مستوياته- الفرع المعرفي المعنيّ "بوصف اللغة من كل جوانبها، وبصياغة نظريات تكشف لنا عن الكيفية التي تعمل بها"⁽²⁾. لتصبح العملية التعليمية ممارسة مزجية بين حقلين، هما: علم اللغة بفروعه الأربعة (الصرف، والتركيب، والأصوات، والدلالة)، وتعليم اللغة بمستوياته المختلفة.

إن حقل تعليم اللغة العربية تجسيدٌ واضحٌ لتداخل الروافد اللسانية العلمية وتظاferها؛ إذ تتجاوزه مبادئ وأسس لسانية صوتية، ونحوية، وصرفية، ودلالية، وتداولية⁽³⁾. من هنا -في ضوء اللسانيات التعليمية- أصبح الاتكاء على التخصصات اللسانية مطلبًا ضروريًا لا ترفًا فكريًا في هذا العصر؛ إذ يمكن تصميم مقررات حديثة ذات أسس لغوية صوتية، ونحوية، وصرفية مواكبةً لفلسفة العلم الجديدة، وابستمولوجيا⁽⁴⁾ التصنيف العام القائم على التداخل اللساني في النظام التعليمي.

يأتي المستوى الصوتي في مقدمة المستويات اللسانية من حيث الأهمية في تعليم أي لغة؛ فاللغة نظام متكامل لا يمكن أن يتعلّم جزء منه دون بقية أجزائه، فليس لنا أن ندرس أو نفهم نحو اللغة وصرفها فهمًا صحيحًا إلا بعد دراسة موادها الخام الأصوات⁽⁵⁾. فالأصوات هي المظاهر الأولى للأحداث اللغوية، من حيث استعداد الإنسان الفطري "العضوي والنفسي" لإنتاج الصوت وحاجته للتواصل الاجتماعي، كما أن الأصوات المظهر المادي للحضارة الإنسانية لطبيعتها الحسية (المنطوقة والمسموعة)⁽⁶⁾، واللبنة الأساسية التي تتكون منها الأنظمة اللغوية، وصحتها شرطٌ لسلامة هذه الأنظمة أداءً وبناءً ومعنى⁽⁷⁾.

يشهد الطرح التعليمي في مقرر (لغتي) للصف الأول حضورًا صوتيًا بارزًا بتجلي النظريات والرؤى الصوتية سواء القديمة أو الحديثة، غير أن تحديد معالم تلك النظريات والرؤى في المقرر لم يتضح بعد للقارئ العربي، كما لم يتحقق على مستوى دراسة لسانية تعليمية متخصصة،

فجاء البحث للكشف عن المبادئ والأسس الصوتية القائم عليها تعليم اللغة في مقرر (لغتي)، وذلك بالإجابة على السؤالين الآتين:

-ما المبادئ والأسس الصوتية التي قام عليها تعليم اللغة العربية في مقرر (لغتي) للصف الأول من المرحلة الابتدائية؟

-ما تصنيف تلك المبادئ والأسس حسب المبدأ التعليمي (التدرج)؟
مشكلة البحث:

يعالج البحث مشكلة عدم وضوح المبادئ والأسس الصوتية القائم عليها تعليم اللغة العربية في الصف الأول من المرحلة الابتدائية للقارئ العربي وإغفال ذلك من قبل الدراسات اللسانية التعليمية؛ حيث إن الخطاب التعليمي في تلك المرحلة لم ينل بعد حقه من الوصف والتحليل اللساني، لذا سعى البحث إلى معالجة تلك الثغرة مما يساهم في تحديد حجم المادة العلمية الصوتية في المقرر ويكشف عن الخلفية العلمية لتلك المادة مع بيان دور تلك الخلفية في الارتقاء بالعملية التعليمية من عدمه.

أسئلة البحث:

- 1-ما الخلفية العلمية التي اتكأ عليها واضعو مقرر (لغتي) للصف الأول من المرحلة الابتدائية؟
- 2-ما المبادئ اللسانية الصوتية التي قام عليها تعليم اللغة العربية في مقرر (لغتي)؟
- 3-ما مظاهر مراعاة واضعي المقرر للمبدأ التعليمي (التدرج) في تعليم العربية صوتيًا؟
- 4-ما التصنيف المحدد للمبادئ الصوتية ومدى تماشيها مع (التدرج) التعليمي؟
- 5-يف يمكن ترقية مقرر (لغتي) للصف الأول في ضوء اللسانيات التعليمية؟

هدف البحث:

يهدف البحث بشكل عام إلى الكشف عن الواقع الصوتي في تعليم اللغة العربية للصف الأول من المرحلة الابتدائية. ويهدف بشكل خاص إلى رصد المبادئ الصوتية الواردة في المقرر وتصنيفها بصورة علمية.

أهمية البحث:

- 1-العناية بالعنصر الصوتي في تعليم اللغة، فهو اللبنة الأساسية التي يُبنى منها الكلام، والوقوف عليه يساهم في الكشف عن باقي العناصر اللغوية، ودورها في تعليم اللغة في دراسات لاحقة.

- 2- المساهمة في رصد ما في التخصصات اللسانية الدقيقة لا سيما (الصوتية) من مبادئ وأسس داعمة للعملية التعليمية بما يخدم اللغة العربية، وتصنيفها بصورة علمية.
- 3- العناية بالمرحلة الأولى من مراحل التعليم، وهي المرحلة "الابتدائية"؛ لما لهذه المرحلة من أهمية في التأسيس والبناء المعرفي للغة الأم، فالطفل يكتسب فيها المنطلقات الأساسية في ضبط الكلام وتقويمه.

الدراسات السابقة:

لم يسبق هذا البحث -حسب اطلاعنا- ببحث آخر يتناول موضوع الكشف عن الواقع الصوتي في تعليم اللغة العربية في الصف الأول من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بهدف تقديم المبادئ الصوتية وأسسها العلمية، مع تحليل الخطاب التعليمي من وجهة نظر لسانية تعليمية (صوتية). غير أن هناك أربع دراسات تتشابه مع هذا البحث بوجهٍ أو بآخر، وتلك الدراسات هي

الدراسة الأولى:

(إعداد مواد تعليم الأصوات العربية لدى طلاب المدرسة المتوسطة بمعهد يوسف عبد الستار لومبوك الغربية)، (2014م)، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا- قسم تعليم اللغة العربية، للباحث: جنيدي محي الدين، يهدف البحث إلى تطوير مادة تعليم أصوات اللغة العربية، ومدى فاعلية هذه المواد المطورة في نطق الأصوات العربية، لتنمية مهارة الكلام لطلاب الفصل الثاني في المرحلة المتوسطة بالمعهد. وانتهت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: مقترح المادة المطورة لنطق الأصوات العربية في المرحلة المذكورة التي تحتوي على سبعة دروس، يشتمل كل درس على معيار الكفاءة الصوتية من تدريبات النطق، ومخارج الأصوات، وتعلم المفردات الجديدة، والنصوص.

يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في السعي نحو تطوير تعليم اللغة العربية، لا سيما على المستوى الصوتي، ويختلف عنها في رصد المبادئ الصوتية وتحديد ملامحها في مقرر اللغة العربية لدى الصف الأول، وتقديم نتائج علمية مبنية على هذا الأساس.

الدراسة الثانية:

(ملاح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي)، (2014-2015م)، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعليمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، للباحث: ناعم

هشام، هدفت الدراسة للكشف عن تجليات الرؤية اللغوية الصوتية في المقررات. وقد انتهت إلى حضور مجموعة من النظريات الصوتية في المقررات. يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في الكشف عن الخلفية العلمية للمادة الصوتية في مقرر (لغتي)، ويختلف عنها في رصد المبادئ والأسس الصوتية تحديداً الملامح الكبرى والصغرى في المقرر ومدى تماشي تلك الملامح مع أساس التدرج التعليمي.

الدراسة الثالثة:

(دور اللسانيات في تعليمية اللغة العربية- مقارنة في منهاج التطور الابتدائي)، (2018م)، رسالة ماجستير في اللسانيات العربية -جامعة عبدالحميد ابن باديس، قسم الأدب العربي، للباحثة: فاطمة قميدي، كشفت فيها عن كيفية الاستفادة من اللسانيات بمبادئها ومفاهيمها واصطلاحاتها في تعليم العربية، وإبراز ما قدمته اللسانيات الحديثة بشقها النظري والتطبيقي من رؤى وأفكار في منهج اللغة العربية من التطور الابتدائي في الجزائر، وانتهت الدراسة إلى أن اللسانيات أداة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد الإجراء التعليمي، كما أن للسانيات وظيفة أساسية في تكوين محتوى تعليم العربية وترقيته، مما يوجب العناية بها على اختلاف مستوياتها.

يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في إبراز دور الحضور اللساني الصوتي في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ويضيف البحث الحالي الكشف عن المعالم المحددة والواضحة للحضور الصوتي في مقرر (لغتي)، بما يخدم تعليم العربية في مقررات أخرى من التعليم السعودي.

الدراسة الرابعة:

(دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية على مقرر لغتي- المملكة العربية السعودية)، أغسطس (2022م)، بحث منشور في المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث-مجلة المناهج وطرق التدريس- المجلد الأول- العدد العاشر- للباحث: أحمد حسين صديق، تناول البحث دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية مع التطبيق على مقرر لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وانتهت الدراسة إلى انتهاج واضعو المقرر الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية في تدريس الأصوات تبعاً للمنهج الاستقرائي، وتركيزهم على المنهج الاتصالي والبنوي في تدريس المهارات الصوتية.

يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في الكشف عن دور البعد اللساني الصوتي في تعليم العربية بمقرر لغتي للصف الأول بالمملكة العربية السعودية، ويختلف عنها في الدراسة الوصفية التحليلية لبنية الخطاب التعليمي من وجهة نظر لسانية تعليمية تهدف إلى تحديد المبادئ الصوتية في المقرر.

وفي ضوء ما سبق، يلتقي البحث الحالي مع الأبحاث السابقة في توجيه النظر إلى استثمار البعد اللساني الصوتي في تعليم اللغة العربية، وينفرد عنها في الكشف عن واقع هذا البعد في مقرر (لغتي) للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مع السعي نحو تقديم معالم واضحة ومصنفة لتلك المبادئ حسب المبدأ التعليمي (التدرج).

منهج البحث:

يقوم البحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف المادة التعليمية الصوتية في مقرر (لغتي) للصف الأول من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

يقوم البحث في الكشف عن الواقع الصوتي في تعليم اللغة العربية على اختيار عينة محددة تشمل كتاب (لغتي) المقرر على طلاب وطالبات الصف الأول من المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام والخاص في المملكة العربية السعودية. الفصل الدراسي الأول، ط (1444هـ، 2022م)، ويتجه اهتمام البحث إلى المادة اللغوية التي يحتويها المقرر، والمشملة على العناصر الآتية:

1- الوحدات الموضوعية: يشتمل الكتاب على وحدتين، تضم كل وحدة موضوعًا عامًا، وتتكون كل وحدة من ستة دروس، يتألف كل درس من:

2- نص سماعي، يُقدم من خلاله المادة اللغوية المراد تعليمها.

3- سبعة تمارين موحدة العناوين: عُنون التمرين الأول بـ (أَسَيِّ الحرف وأَلَوْنَه)، والثاني: (أَلَحِظ الصُّور وأَتَحَدَّثْ، ثم أَسْتَمِعْ)، والثالث: (أَلَحِظ الصُّور وَأَقْرَأْ)، والرابع: (أَقْرَأْ الكَلِمَاتِ ثُمَّ أَجَرِّدُ الحَرْفَ)، والخامس: (أُمَيِّزُ بَيْنَ الصَّوْتِ القَصِيرِ والصَّوْتِ الطَوِيلِ)، والسادس: (أَلَحِظ الحَرْفَ وَأَكْتُبْهُ)، والسابع (أَحَاكِ الجُمْلَةَ). وقد ساعدت المنهجية الموحدة لهذا الطرح في سهولة تحديد المادة الصوتية في المقرر عروجًا إلى تحليل المبادئ والأسس الصوتية التعليمية المتوخاة عند تعليمها.

محاوَر البحث:

سيشمل البحث بعد هذه المقدمة ما يلي: المادة التعليمية الصوتية، الفونيم (المخرج الصوتي والصفة الصوتية والوضوح السمعي والنطق، الاستماع)، والقراءة (العزل، التمييز الصوتي، التمييز الكتابي)، والوعي الفونولوجي، ثم الخاتمة وتشمل النتائج.

المادة الصوتية التعليمية:

نقصد بالمادة الصوتية التعليمية عند تحليل المحتوى، المادة العلمية المنضمة لأي فرع من فروع الصوتيات – التي تعد هي الأخرى فرعًا من فروع اللسانيات - وهو "علم يدرس الجانب المادي لأصوات اللغة البشرية، ويتفرع إلى الصوتيات الفيسيولوجية (الإنتاجية)، والصوتيات الفيزيائية (الأكوستيكية)، والصوتيات السمعية (الإدراكية)⁽⁸⁾، مع الخلفية اللسانية القائم عليها تعليم المادة الصوتية، أي ما يتكأ عليه واضعو المقرر من النظريات الصوتية واضحة المعالم عند اللسانيين المتقدمين أو المتأخرين.

بإنعام النظر في المحتوى التعليمي، نجد أن واضعو المقرر اتخذوا من الصوتيات مادة علمية واسعة غطت ثلثي المحتوى، تألفت من الأصوات اللغوية: (الميم، الباء، اللام، الدال، النون، الراء، الصاد، القاء، السين، القاف، التاء، الحاء)؛ مُشكلةً عناوين رئيسة لجميع دروس الوحدات. ومادة علمية لجلّ التمارين: (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) من حيث تعليم نطق هذه الأصوات، ثم استيعابها فونولوجيًا، فكتابتها، بدليل البون الشاسع بين نصيب المستويين الصوتي والنحوي في المحتوى؛ ففي مقابل التمارين الستة المخصصة لتعليم المادة الصوتية، خصص تمرين واحد لتعليم المادة النحوية، وهو التمرين (السابع)، وتؤكد هذه الخطوة التعليمية من الواضع أهمية المستوى الصوتي عند تعليم اللغة للمبتدئين؛ فهي مبدأ اللغة وأصولها الأولى كما سبق وأشرنا.

الفونيم:

اعتمد الواضع في تعليم المادة الصوتية الفونيتيك (*Phonetics*) باعتباره الصنف الصوتي الأول في تعليم اللغات؛ وفقًا لوجهة النظر اللسانية الحديثة عند "دي سوسير"، التي ترى أن هذا الصنف هو المعني بدراسة الظاهرة الصوتية وطبيعتها كحدث مادي فيزيائي موضوعه (إنتاج الصوت، ومخرجه، وصفاته، وانتقاله من المتكلم إلى المستمع... إلخ)⁽⁹⁾؛ باعتداد "الفونيم" *Phonem* "أصغر وحدة مهمة في تعليم اللغات؛ فهو عنصر صوتي في اللغة المنطوقة يُنطق

ويُفهم من جانبين: نطقي، أي إصداره بواسطة أعضاء النطق. وسمعي، أي الانطباع السمعي الموضوعي لدى المتلقي، ويؤدي الأخير دورًا مهمًا لا يقل عن دور الأول في تعليم اللغة؛ لأنه من غير الانطباع السمعي لا يمكن تمييز صوتٍ ما حال سماعه ضمن سلسلة منطوقة، ولئن أمكن تصوير حركات أعضاء النطق، فإنه يصعب الإحاطة بالتقسيمات الفرعية لتلك الحركات، فضلًا عن صعوبة تحديد عدد الوحدات الصوتية المكونة لكلمة ما⁽¹⁰⁾، وبعبارة أخرى فإن الفونيم مركب يتكون من وجهين: منطوق ومسموع يستحيل الفصل بينهما؛ فهو "وحدة مركبة لها جذر في السلسلة المنطوقة وآخر في السلسلة السمعية"⁽¹¹⁾، وهما محل تركيز الواضع عند تعليم الأصوات اللغوية في التمارين الستة الأولى من كل درس.

المخرج الصوتي:

جاء تعليم الأصوات العربية في الطرح الصوتي التعليمي في دروس المقرر- من نظام عرض أحادي لستة أصوات في الوحدة الأولى هي: (الميم، الباء، اللام، الدال، التّون، الرّاء)، وستة أصوات في الوحدة الثانية (الصّاد، الفاء، السين، القاف، التّاء، الحاء) بهذا الترتيب، الذي يكتسب أولى مرجعياته اللسانية من الدرس العربي القديم، تحديدًا منهج الخليل بن أحمد الذي رتب معجمه " العين" على أساس صوتي بحسب المخارج، مخالفًا الترتيبين التقليديين (الأبجدي السامي) و(الألفبائي العربي)⁽¹²⁾، فبدأ بأصوات الحلق ثم باقي الحروف وانتهى بالشفيتين، وعلى الأساس الصوتي ذاته سار واضعو المقرر في طرح الأصوات اللغوية مع إعادة ترتيب المخارج؛ فإذا قارنا ترتيب المخارج عند الواضع بترتيب الخليل، رأينا أن ترتيب الواضع (تراجعي)⁽¹³⁾ يبدأ بالشفيتين ثم اللسان فالحنجرة. كما أفاد هذا الطرح من التنبيه المبكر عند الجاحظ لقضية اكتساب الأصوات الأولى؛ حيث يقول في شأن الصوتين الأوليين: "والميم والباء أول ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"⁽¹⁴⁾، ومن ثم فإن أول ما يتهيأ في تعلّم الأصوات الميم والباء لسهولة تحريك الشفتين فيهما. كما يكتسب هذا الترتيب مرجعيته الحديثة من كبار اللسانيين العرب المحدثين نحو (إبراهيم أنيس) و(تمام حسان) و(كمال بشر)؛ إذ يطابق هذا الترتيب إلى حدٍ ما ترتيب المخارج المعتد به عند هؤلاء من حيث التدرج التراجعي، الذي يبدأ بحيز الشفتين وينتهي بالحنجرة⁽¹⁵⁾.

وإذا انتقلنا إلى دروس الوحدة الثانية نجد أن الواضع عرض الأصوات اللغوية بمراعاة الترتيب التراجعي أيضًا؛ فبدأ بتعليم الأصوات ذات المخرج الأقرب فالأبعد؛ ف"الفاء" من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العلوى، وتوصف بأنها شفوية أسنانية، والصّاد والسين والتّاء تخرج من

بين طرف اللسان وفُوق الثنايا، وتوصف بأنها أسنانية لثوية. و"القاف" من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى، و"الحاء" من أوسط الحلق⁽¹⁶⁾.

الصفة الصوتية:

اختار الواضع الأصوات اللغوية في الوحدة الأولى من مجموعة الأصوات الذلقية ذات المخرج المتقارب من طرف اللسان مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى، والموسومة بسمة الجهر⁽¹⁷⁾؛ أي اهتزاز الوترين الصوتيين عند النطق بها، والجدير بالاهتمام أن الأصوات الذلقية والمجهورة تشتركان في سمة الشيوخ؛ أي شيوع كل منها في الكلام العربي بنسبة تفوق غيرها من الأصوات، فالكثرة الغالبة من الأصوات اللغوية مجهزة، ويعزى ذلك إلى عاملين، الأول: أن عدد الأصوات المجهورة واحد وعشرون بينما عدد الأصوات المهموسة ثلاثة عشر صوتًا، والصوائت هي الأخرى من أكثر الأصوات شيوعًا وتكرارًا وتشكل نسبة عالية من مجموع تكرار الأصوات المجهورة⁽¹⁸⁾. الثاني: أن حروف الذلاقة هي الأكثر دورانًا في الكلام العربي؛ وهو ما توصل إليه الخليل عند وضع معجمه من تقلبيات حروف الذلاقة الستة "ر، ل، ن، ف، ب، م"، موضحًا أنها الأصوات التي يُبنى منها الكلام العربي، ولا يخلو أي بناء رباعي أو خماسي منها أو من بعضها⁽¹⁹⁾. وأثبتته أيضًا الإحصاءات القديمة والحديثة من حيث أن حروف الذلاقة أكثر الحروف استعمالًا؛ فمن الإحصاءات القديمة⁽²⁰⁾ ما ورد لدى المعنى⁽²¹⁾ كالكندي (ت: 260هـ)، وابن دنيير (672هـ)، وابن عدلان (666هـ) من بيان لمراتب الحروف في الاستعمال في استنباط المعنى، وقد ظهر من المقارنة بين جهود هؤلاء أن حروف الذلاقة قد احتلت المراتب الأولى ولا سيما (اللام والميم والنون والراء تلمها الباء)، ومن الإحصاءات الحديثة ما قام به "علي حلي موسى وعبد الصبور شاهين" من دراسة حاسوبية أظهرت أن أكثر الحروف دورانًا في الكلام العربي هي الراء واللام والنون والباء والميم ثم الدال والفاء... إلخ⁽²²⁾. ولقد درج في الأدبيات الإنسانية واللسانية التعليمية (الصوتية) على وجه التحديد ارتباط الشيوخ في الأصوات بالسهولة؛ فالصوت الأسهل الذي يستغرق وقتًا أقل في النطق ويتطلب القليل من الجهد عادة يكون أشيع⁽²³⁾؛ لذا عُدت حروف الذلاقة أسهل من غيرها في النطق⁽²⁴⁾.

الوضوح السمعي:

أضف إلى تقارب مخارج أصوات المجموعة الأولى، واتحاد صفاتها أنها تشترك في نسبة وضوحها السمعي، فهي ذات درجة موسيقية واضحة في السمع أكثر من غيرها، بل هي أوضح الأصوات

الساكنة، لذا "أشبهت أصوات اللين"⁽²⁵⁾ فليست بالشديدة ولا الرخوة، بل عدّها علماء الأصوات من الحروف المتوسطة، لذا يمكن ضبطها وقياسها لدى المتعلم بصورة أسرع من غيرها. أما حروف الوحدة الثانية فأغلبها مهموسة؛ وصف سيبويه الحرف المهموس بأنه "أضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى النفس معه"⁽²⁶⁾ مما يجعله أقل وضوحًا في الأثر السمعي لدى المتعلم، ولئن كانت صفة الهمس أقل مجهودًا عضويًا عند إنتاج الأصوات الاحتكاكية ك(الفاء والسين والتاء) من الصوامت المجهورة ك(الباء، والدال)⁽²⁷⁾ إلا أن المبدأ التعليمي يركز على الأثر السمعي للصوت لا على الصفة ذاتها؛ فمعلوم أن صفة الجهر أوضح أثرًا، وأكثر مجهودًا في النطق من الهمس؛ ترفد هذه المبادئ الصوتية منظورًا لسانيًا تعليميًا يرى ضرورة تأسيس الطرح الصوتي على مبدأ التدرج والانتقال من الصوت الأقرب مخرجًا إلى الأبعد، ومن الأكثر شيوعًا واستعمالًا في الكلام إلى الأقل منه، ومن الأوضح أثرًا في السمع إلى الأقل منه وضوحًا، من حيث: البدء بالأصوات الشفوية (الميم، والباء)، ثم اللثوية (اللام، والدال، والنون والراء)، ثم الأسنان الشفوية (الفاء)، فالأسنان اللثوية (الصّاد والسين والتاء)، فاللهوية (القاف)، وأخيرًا الحلقيّة (الحاء)؛ لأن هدف الواضع من تعليم الأصوات في المقرر أن يجيد المتعلم بقدر الإمكان نطق الأصوات العربية، وأن يميزها عند السماع؛ أي يحاكي المعلم بالنطق الصحيح والتدرب عليه، لا أن يصف هذه الأصوات ويبين مخارجها مثلما في الطروح التعليمية المتخصصة.

كما يظهر من احتذاء الواضع بهذا التدرج استئناسًا بالمبدأ الصوتي الحديث الذي يأخذ بالحسبان ظهور الأصوات الأولى لدى الطفل في عملية الاكتساب، وارتباطها بنموه المعرفي والعقلي والنفسي، واعتبار ذلك خلال تعليمه للمهارات الصوتية، "فالأجدر أن تحاكي التدريبات الأصوات الأولى نفسها التي يكتسبها الفرد في محيطه (الميم، والباء، والنون، والتاء، والدال)⁽²⁸⁾.

النطق:

اتخذ الواضع مبدأ لسانيًا حديثًا عند تعليم الأصوات اللغوية، وهو إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة أثناء العملية التعليمية، بالتركيز على النطق أولًا ثم الكتابة ثانيًا؛ باعتبار اللغة أصوات في المقام الأول⁽²⁹⁾، وأساس مهارات الأداء الشفهي "التعبير والمحادثة"، والأصل الذي تُستمد منه معظم أنظمة الكتابة⁽³⁰⁾، إضافة إلى أن النمو الطبيعي والترتيب التاريخي للغة يعدها كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة⁽³¹⁾. وعلى هذا الأساس اقتضي التمرين (الأول) من كل درس أن يتعرّف المتعلم أولًا على أصوات الحروف لا أسمائها من خلال نطق الحرف (الرسم المتعارف عليه) نحو: (م، ب، ل، د، ن، ر، ص، ف، ... إلخ)، ثم يَلَوّن الطالب الرسوم الكتابية للحروف،

دون التدريب على كتابتها الكتابة المعهودة. كما يقتضي التمرين الثاني قدرة الطالب على التحدث والتعبير عن مجموعة من الصور التي تمثل مضامينها أسماء أشخاص، أو حيوانات أو أشياء مما عكسه بيئة المتعلمين، أول أسمائها الصوت المراد تعليمه⁽³²⁾.

الاستماع: *Listening*

ضمّ الواضع -إلى جانب اللغة المنطوقة- مدخلًا متبعًا في تعليمها وهو الاستماع؛ فالسمع ينشأ وينمو قبل الكلام والنطق، لذلك فهو يحتل مقامًا عاليًا في التعليم لا يقل عنه في الاكتساب الطبيعي، حيث يمكن للمتعلم إدراك الأصوات اللغوية عن طريق السمع في الوقت الذي ينتفع فيه من ضروريات الحياة الأخرى بكل الحالات ليلاً ونهارًا، في الظلام والنور... إلخ، وإدراك معاني عميقة أكثر مما يدركه بالنظر، فاختلاف درجات الصوت وتعدددها يساهم في فهم الكثير من المعاني⁽³³⁾.

يعد هذا المدخل امتداد تطبيقي للفكر البنوي، الذي يؤكد رواده "أن اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب"⁽³⁴⁾، ومن ثم تقرر تعليم اللغة المنطوقة والمسموعة قبل المكتوبة، وهو تدرج طبيعي؛ لأن الاستماع طاقة ذو أهمية قصوى في الاكتساب قبل التعلم، فالسمع سابق على الإنتاج والأدلة على ذلك كثيرة منها إدراك الكلام دون إنتاجه لدى الصم، بل إن مجموع الدراسات تؤكد على نمو الجهاز السمعي لدى الجنين في بطن أمه ما يقارب ثلاثة أشهر قبل الولادة، وقدرته على التعرف على النسق اللغوي لاحقًا⁽³⁵⁾. وحسبما تشير إليه بعض الدراسات⁽³⁶⁾ فإن من أول مراحل اكتساب اللغة لدى المتعلمين في الطور الأول أنهم يستمعون بطريقة جيدة، وأن لديهم القدرة على تحليل الخصائص الصوتية المسموعة من الكلام من حولهم⁽³⁷⁾، وهو ما أشار إليه كمال بشر⁽³⁸⁾ بقوله: "إِسْمَعُ وَأَسْمِعْ"، مؤكّدًا أن أهم عوامل تعلّم اللغة السماع والحديث، وأقرته دراسة أخرى من أهمية حاسة السمع في تعلّم اللغة؛ من حيث أن "الكلام هو مهارة إنتاجية يعكس السماع عند الإنسان، نحن نتكلم في محيط المستمعين وصولًا إلى الفهم. وقد أشار (رافيل Raphael)، و(بوردن Borden)، و(هاريس Harris) إلى أن نجاح الكلام لا يتم إلا في ظل سياق استماع حقيقي"⁽³⁹⁾.

ظهرت عناية الواضع باللغة المنطوقة والمسموعة في تمرينات التعبير الشفهي؛ بنطق الأصوات اللغوية نحو التمرين الأول⁽⁴⁰⁾، وباستنطاق المتعلم -في التمرين الثاني- تعبيرًا عن مفهوم مجموعة

من الصور تشمل عباراتها الصوت المعني، كما ظهر تركيز الواضع على اللغة المنطوقة في التمارين: (الثالث، والرابع، والخامس)، وسيأتي الحديث عنها في الفقرات التالية.

القراءة: Reading

اعتبر الواضع (القراءة) وسيلة أساسية في تعليم المادة الصوتية لطالب الصف الأول؛ فرغم تنوع أنماط التدريب على أداء الأصوات اللغوية واختلاف صورها؛ غير أن النمط النصي دون غيره من الأنماط التدريبية الأخرى يمثل البنية الحقيقية للحدث الكلامي، وبالتالي يمثل الجانب المنطوق والمستوى الصوتي للغة⁽⁴¹⁾؛ لذا تعددت وجهات النظر حول تفسير عملية القراءة وصورها التعليمية، فأصبح هناك ثلاثة نماذج نظرية في تعلم القراءة: نماذج "تصاعدية"، وأخرى "تنازلية"، وثالثة "تفاعلية"، تسلك الأولى مسلكًا تعليميًا صوتيًا تدرجيًا ينطلق من تعرف المتعلم على الحروف ومنح كل حرف ما يقابله من الأصوات، معتبرة القراءة مجرد عملية نطقية سليمة ذات تصويت جيد، تقوم على أساس مثير لغوي مكتوب يقتضي استجابة منطوقة، ولا تهتم لدلالة المادة المكتوبة، ولا لخبرة المتعلم السابقة، بعكس النماذج التنازلية؛ التي تهتم بالسياق ودوره في بناء توقعات دلالية مختلفة، إضافة إلى خبرات المتعلمين، متجاوزة التعرف على الحروف إلى دلالة المقروء. بينما تعني النماذج "التفاعلية" بمهام النوعين السابقين من حيث التعرف على الحروف والتصويت الجيد أولاً وفهم النص ثانيًا⁽⁴²⁾.

خصص الواضع التمرين (الثالث) لتعليم القراءة معتمداً الطريقة التصاعدية من خلال بنية نصية قصيرة؛ تسعى إلى تنمية معرفة المتعلم بالبنية الصوتية للغة "العربية"، إذ يكثر في أوائل كلمات النص، ووسطها وآخرها استعمال الحرف المعني بالتعليم في الدرس، ومما ساعد في تحديد النمط القرائي هو ترتيب التمرين في الدرس والمحدد بـ "الثالث" لاحقاً لتمريني النطق والاستماع، والمحدد بـ "الأول والثاني" كما أسلفنا. وعدد تكرارات الصوت المعني في مواضع متفرقة من كلمات النص، فعلى سبيل المثال: بلغ عدد تكرارات صوت الميم في النص الخاص بدرس (الميم)، خمس مرات، وصوت الباء في النص الخاص بدرس (الباء) سبع مرات، وصوت اللام في النص الخاص بدرس (اللام) خمسة عشر مرة... إلخ، وهو تكرار مقصود يستهدف نمو مهارة الوعي الفونولوجي لدى المتعلم.

إن في اتباع الواضع للنموذج التصاعدي "تطبيقاً حياً لمبدأ التدرج والانتقال من الجزء إلى الكل؛ حيث يقوم هذا النموذج على أساس الطريقة الصوتية (التركيبية)⁽⁴³⁾ بخلاف الطريقة التقليدية الهجائية- التي تأخذ بالتأسيس الصوتي في النص، أي الانطلاق من الوحدات الصغرى

(الأصوات) إلى الوحدات الكبرى (الكلمات)، ف(الجمل) وذلك في التمارين الثلاثة الأولى، ففي التمرين الأول جرى تعليم الطالب نطق أصوات الحروف -كما أشرنا- مفردة، ثم في كلمات وجمل وذلك بالتعبير عن محتوى الصور التي تشتمل عباراتها على مواضع متفرقة من الصوت المعني في التمرين الثاني، فمجموعًا مع غيره من الأصوات ليؤلف كلمات النص في التمرين الثالث⁽⁴⁴⁾، ليدرك الطالب التعالق الحاصل بين الأصوات ورموزها المكتوبة في مختلف مواضعها من الكلمات في النص، فعلى سبيل المثال: جاء النص في التمرين الثالث من درس الميم على النحو: "أنا أُحِبُّ أُسْرَتِي: جَدِي مِشْعَلٌ وَجَدَّتِي فَاطِمَةُ، أَبِي سَعْدٌ وَأُمِّي مَرْيَمُ، أُخْتِي نُورَةُ وَأَخِي يَاسِرٌ".⁽⁴⁵⁾ وقد تألف من الكلمات التي ركز عليها الواضع في التمرين الثاني، وهذه الكلمات هي أمثلة لأسماء الأشخاص في العائلة، نحو: "مِشْعَلٌ"، و"فَاطِمَةُ"، و"أُمِّي"، و"مَرْيَمُ" تعبيرًا عن صور الجد والجدة، والأب والأم، والأخ والأخت. ومما ينبّه عليه في هذا الشأن أن المقاربة النصية تؤدي دورًا كبيرًا وفعّالًا في تعليم اللغات، بل تعد مجالًا رحبًا في هذا المضمار.

كما نلمح في المحتوى التعليمي مبدأ صوتيًا باعتماد القراءة الجهرية في تعليم الأصوات؛ باعتبارها وسيلة نافعة في الكشف عن عيوب النطق، والمشكلات الصوتية لدى المتعلم في وقت مبكر؛ عملاً بما نبّه إليه الجاحظ من أن عيوب النطق كتداخل الكلمات مع بعضها البعض أثناء نطق المتكلم بها ناتج عن السرعة في أداء الأصوات اللغوية، وهو ما أطلق عليه مصطلح (الَلْفُف) ⁽⁴⁶⁾.

العزل Isolation:

لرفع كفاية المتعلم الصوتية ضم الواضع إلى (القراءة)، إجراءً صوتيًا حديثًا في تعليم اللغات وهو (العزل) "Isolation": الذي يعد أحد مراتب الوعي الفونولوجي، والذي يقيس قدرة المتعلم على التعرف على كل صوت مجردًا معزولًا أي "منفصلًا"، كأن يدرك الطالب أن الصوت الأول من كلمة (مِشْعَلٌ) هو (الميم)، إذا كان الصوت المعني، سنفصل الحديث عنه في موضع لاحق من البحث.

ففي التمرين (الرابع) من كل درس وعن طريق عرض مجموعة من الكلمات وقراءتها، يُطلب من الطالب تجريد الحرف المعني منها بحركاته القصيرة الثلاث (-َ، -ِ، -و) ونطقه معزولًا عن غيره. وهي خطوة عملية للتمرين (الخامس) الذي اعتمد فيه الواضع مبدأ صوتيًا آخر في تعليم الأصوات، وهو تمييز الأصوات بحركاتها القصيرة والطويلة.

التمييز الصوتي:

ميّز الواضع في الطرح التعليمي للأصوات اللغوية بين الصامت والصائت تبعاً للمذهب اللساني الحديث؛ الذي يميّز أصوات اللغة إلى: صوامت (Consonants) الأصوات الساكنة، وصوائت (Vowels) أصوات اللين، بناءً على أساس وجود حبس أو تضيق في مجرى الهواء عند النطق بالصوامت، وعدم وجود أي حبس أو تضيق عند النطق بالصوائت، وهذا الأساس وحده المعوّل عليه لدى أكثر الدارسين المحدثين⁽⁴⁷⁾. جرت هذه المفارقة بين الأصوات اللغوية على أساس صوتي يراعي الوضوح السمعي لها، فالأصوات الساكنة أقل وضوحاً من أصوات اللين، فمثلاً: الفتحة تسمع من مسافة أبعد مما يسمع منه "الفاء"... إلخ.

وبتمعن الطرح الصوتي للحروف نجد أن الواضع بدأ بتعليم الصوامت في التمرينين الأوليين دون الضبط بالحركات وعدم إبرازها في أول التمارين؛ ويظهر من هذا إغفال الواضع لمبدأ التدرج الذي أشرنا له سلفاً؛ من حيث إنه بدأ بطرح الأقل وضوحاً في السمع وهي (الصوامت) ثم الأكثر وضوحاً في السمع وهي (الصوائت)، بل لم يجمع بينهما إلا من التمرين الثالث وحتى السادس؛ وكان الأولى به - حسب مبدأ التدرج - أن يبدأ بتعليم الصوائت نطقاً وكتابةً - الحركات القصيرة والطويلة للحرف، ثم ينتقل إلى تعليم الحرف بصورته الأم. إلا أن الأخذ بالتدرج التعليمي في هذا الموضوع غير مرجّح؛ نظراً لأنه لا يمكن الخروج عن أسس النظام الصوتي في العربية، أولاً: من حيث إن "الحركة التي تحملها الحرف لا تخلو أن تكون في المرتبة قبله، ومعه، أو بعده فمحال أن تكون الحركة في المرتبة قبل الحرف، وذلك أن الحرف كالمحل للحركة، وهي كالعرض فيه، فهي محتاجة إليه، ولا يجوز وجودها قبل وجوده"⁽⁴⁸⁾، ولو انتهك هذا الأساس فوجدت الحركة قبل الحرف لانتفت ومنعت الأحكام الصوتية من الإدغام والإقلاب... إلخ. ثانياً: مراعاة الأهم في تعليم اللغة وهو أن العيوب النطقية والمشكلات الصوتية التي يواجهها المتعلم مع تعلّم الصوامت أبعد عمّا يكون مع الصوائت لسهولة، لذا كانت الصوامت محل أبحاث العرب المتأخرين والمتقدمين⁽⁴⁹⁾.

في التدريب (الخامس)⁽⁵⁰⁾ تحت عنوان: "أميز بين الصوت القصير والصوت الطويل (المد)" ركّز الواضع على مبدأ التمييز؛ وهو أن يفرّق الطالب بين أصوات (الميم، والباء، واللّام، والدّال، والنّون، والرّاء، والصاد، والفاء، والسين، والقاف، والتّاء، الحاء) القصيرة والطويلة، فعلى سبيل المثال حرف الميم لا يُعلّم على أنه كذلك، بل يُعلّم على أنه ستة أصوات (م، مْ، مَ، مِ، مِ، مِ) وهكذا في كل الدروس نحو: (ب، بْ، بَ، بِ، بِي)، (ل، لْ، لَ، لِ، لِي)... إلخ، مشيراً إلى الطول

الصوتي من حيث أن "الصوت القصير يقرأ في أقل من ثانية، والصوت الطويل يقرأ بمقدار حركتين" (51)، والجدير بالذكر أن هذا الطرح التعليمي أخذ بأمر مهم؛ هو أن الحركات تشترك مع حروف المد من ناحية النطق والوضوح السمعي، إلا أنها أقصر من تلك الحروف، فهي أبعاد لها، وهو تأكيد للفكر الصوتي عند ابن جني الذي يرى أنك متى أطلت الحركة صارت حرف مد، يقول: "ويُدلك على أن الحركات أبعاد لهذه الحروف أنك متى أشبعت واحدة منهن حدث بعدها الحرف الذي هي بعضه" (52). ممثلًا لها بإشباع فتحة العين في عمر تصبح عامر، وإشباع ضمة العين في عمر أصبحت عومر، "فلولا أن الحركات أبعاد لهذه الحروف وأوائل لها لما نشأت عنها ولا كانت تابعة لها" (53).

كما تتفق مادة هذا التمرين مع ما ذهب إليه القدماء والمحدثون اللسانيون العرب من حيث إنَّ التفرقة بين الفتحة وما يسمى بالألف اللينة لا يعدو أن يكون فرقًا في الكمية، وكذلك الفرق بين الياء والواو اللينتين إذا قورنتا بالكسرة والضمة على التوالي ليس إلا فرقًا في الكمية (54).
التمييز الكتابي:

ختم الواضع الطرح الصوتي بتدريب الطالب على الرموز الكتابية للأصوات اللغوية في مواضعها الأربعة من الكلمة نحو: (مَ / مُ / مِ / مْ)، أو الثلاثة نحو: (بَ، بِّ، بٍ) ... إلخ، من خلال التمارين (الأول والسادس) في جميع الدروس، و(السابع) في الدرس الأخير من كل وحدة، مميّزًا في طرحه بين الصوت والحرف؛ اقتداءً بمنهج بعض علماء العربية القدماء، الذين فرقوا بين الصوت والحرف كابن جني (55) والمحدثين كإبراهيم أنيس (56)، ورمضان عبد التواب (57)، من حيث أن الصوت هو الأثر السمعي الذي ندركه ونحسه، والحرف ذاك الرمز الكتابي للصوت اللغوي، واللفظ الذي يطلق عليه، مثل حرف النون وحرف السين بمعنى صوت النون وصوت السين (58). تجلّت هذه المفارقة لدى الواضع بتضمين المصطلحات الدقيقة في العبارات التي استخدمها سواءً في عناوين التمارين كما مر بنا (59)، أو في مجمل إرشاداته للمعلم في هوامش الدروس التي صرّح فيها بمصطلحي (الصوت، والحرف)، محدّدًا الجانب المستهدف تعليمه إما المنطوق، نحو: "ينطق المعلم الصوت القصير في وقت أقل من ثانية... إلخ" (60)، أو المكتوب نحو: "يتابع المعلم تقيد الطالب بالطريقة الصحيحة لكتابة الحرف" (61).

كما يجب ألا نغفل عمّا صدره الواضع -من توجيه المتعلم نحو الكتابة من خلال الرسم- في التمرين الأول، وهي تعد خطوة تعليمية من أولى الخطوات التي تنمي القدرة على الكتابة لدى

المتعلم، ففي توجيه الطالب نحو الرسم إشارة إلى الكتابة، بما تحمله من رسالة لغوية؛ إذ تشير إحدى الدراسات إلى أن الطفل يرى الرسم /الكتابة وسيلة اتصال لرسالة محددة وذات معنى⁽⁶²⁾؟ تأتي الكتابة بالرسم على مراحل متدرجة نحو: الكتابة من خلال الخريشة، والكتابة من خلال صنع أشكال مشابهة للحرف، والكتابة من خلال توليد وحدات معلومة أو ما يعرف بسلاسل الأحرف، وأخيرًا الكتابة المتعارف عليها التي تشبه إلى حد ما كتابة الراشد⁽⁶³⁾. وربما الجدير بالاهتمام هنا، الانتقال المفاجئ لدى الواضع من توجيه المتعلم نحو الكتابة بالرسم في التمرين "الأول" إلى تفيد الطالب بكتابة الحرف بالطريقة الصحيحة في التمرين "السادس" دون التدرج في تعليم هذا الجانب كالتدرج الملموس في تعليم الجانب المنطوق، علمًا أن الجانب الكتابي في تعليم اللغة لا يقل أهمية عن الجانب الصوتي، وهو ما أكدته اللسانيات الحديثة⁽⁶⁴⁾؛ لأنه لا يمكن لمتعلم لغة أن يطلق عليه مجيدًا للغة ما لم يتقن الجانبين معًا المنطوق والمكتوب. ولا نهمل ما خص به الواضع حرفي (الراء) و(الحاء) -دون بقية الحروف- من التركيز على كتابتهما بالشكل "المتصل" بعد قراءة الكلمة ثم كتابة الحرف الناقص المعني، فكتابة الكلمة المتضمنة هذا الحرف⁽⁶⁵⁾.

الوعي الفونولوجي *Phonological Awareness*:

لقد سعى الواضع إلى إنضاج مهارة صوتية مهمة في الاكتساب اللغوي وتعلم اللغات؛ يقوم على أساسها تعليم أصوات اللغة، كما يلقي على عاتقها نجاح عملية تعليم القراءة للوحدات الصوتية والكلمات والنصوص، وهي مهارة "الوعي الفونولوجي" *"Phonological Awareness"*؛ التي تشير في مجملها إلى معرفة المتعلم بالوحدات الصوتية، ورسومها الهجائية، وفهم التوازي النظامي الحاصل بينهما، والقدرة على التعامل مع الرموز على مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها ويتحقق ذلك بتعريض المتعلم للغة استماعًا وإنتاجًا⁽⁶⁶⁾. كما تشير هذه المهارة إلى "كل تلك الممارسات التعليمية التي تربط بين الحرف والصوت التي تؤدي إلى تعلم القراءة والكتابة"⁽⁶⁷⁾، وقد عدّها كثير من الباحثين ركيزة من الركائز التعليمية التي يناط بها مهام كثيرة تجاه صعوبات القراءة⁽⁶⁸⁾؛ حيث أجريت العديد من الدراسات على هذا المبدأ من حيث أثر الوعي الفونولوجي ودوره في تعلم القراءة لدى المبتدئين، الذي ينطلق من تعريف الطالب بأصوات "الحروف العربية" لا أسمائها؛ إيمانًا بأن مخارج الأصوات وصفاتها بات مدخلًا مهمًا لتجويد النطق بها والتمييز بين المتشابه منها نطقًا وكتابة على مستوى أنشطة القراءة والكتابة، وقد راهنت هذه الدراسات على تأكيد أن امتلاك المتعلم وعي صوتي كافٍ يرفع من احتمال إتقان تعلم

القراءة بالعربية من جهة، وتجاوز صعوبات تعلم القراءة والكتابة بلغاتٍ أخرى من جهة أخرى⁽⁶⁹⁾.

تروّض هذه المهارة لدى الطالب بالتدرّج أيضًا انطلاقًا من أصغر وحدة صوتية تعليمية "الفونيم" وتزداد عمقًا بوعي الكلمات التي تحوي هذه الفونيمات ثم الجمل فالنصوص، وإذا تتبعنا التمارين المخولة بتنمية هذه المهارة، نجدها في المقام الأول تمارين (التعرّف الصوتي)⁽⁷⁰⁾، يليها تمارين (التعبير الشفهي والمحادثة)؛ حيث تعنى الأولى بإدراك الطالب للصوت اللغوي وتمييزه منفصلاً ومتصلاً - كما مرّ بنا - وتحتل هذه التمارين عدة مراتب في الدرس الواحد، وهي على التوالي:

- النطق والاستماع في (التمرين الأول).
- التعبير والتحدث في (التمرين الثاني).
- القراءة في (التمرين الثالث).
- العزل والتجريد في (التمرين الرابع).
- التمييز الصوتي في (التمرين الخامس).
- التمييز الكتابي في (التمرين السادس).

خاتمة:

كشف البحث عن الاستخدام الصوتي لدى واضعي مقرر اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وفق النتائج الآتية:

- 1- تشكل المادة العلمية الصوتية من الصنف الصوتي الأول في علم الأصوات "الفونيتك"، والبدء في تعليم اللغة بالتدرج من "الفونيم" كأصغر وحدة صوتية تعليمية ينطلق منها المتعلم صعودًا إلى الوعي الفونولوجي للفونيمات ثم الكلمات فالجمل.
- 2- تصنيف تعليم الأصوات اللغوية في المقرر بالتدرج حسب ثلاثة أسس هي: المخرج الصوتي، ووضع الأوتار الصوتية، والوضوح السمعي لتلك الأصوات.
- 3- الاعتداد بالوعي الفونولوجي وتنمية المهارات الخاصة به لدى المتعلم بالتدرّج أيضًا عن طريق تمييز البنية الصوتية للعربية بحسب عدد من الأسس كالبدء بتعليم اللغة المنطوقة والمسموعة ثم المقروءة فالمكتوبة.
- 4- التخلّي عن التدرج المنتظم -الملموس- في تعليم الجانب المنطوق- عند تعليم الجانب الكتابي، علمًا أن دور الكتابة في تعليم اللغة لا يقل أهمية عن النطق، من هنا يستدرك البحث على واضعي المقرر إغفال هذا المبدأ.

توصية:

قدم البحث حقائق علمية عن تعليم الجانب الصوتي من العربية ضمن دراسة تطبيقية في مقرر لغتي للصف الأول من المرحلة الابتدائية، يمكن التركيز على نتائج هذا البحث واستثمارها كمادة علمية يتكئ عليها في دراسات لسانية لاحقة في مقررات أخرى من المرحلة نفسها أو غيرها، أو ربّما على مستويات لغوية أخرى مما يثري الميدان التربوي والتخطيط المنهجي الخاص بإعداد مقررات اللغة العربية.

1-المراجع العربية

- إتشسن، جين (2006) اللسانيات مقدّمة إلى المُقدّمات، ترجمة: عبد الكريم محمد جبل، (المركز القومي للترجمة: القاهرة).
- أنيس، إبراهيم (1975)، الأصوات اللغوية، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 1975م.
- بشر، كمال (1998) دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- بشر، كمال، (2003) فن الكلام، دار غريب: القاهرة، د.ط.
- بشر، كمال (2005)، التفكير اللغوي بين القديم والحديث، دار غريب: القاهرة.
- عبد التواب، رمضان (1971)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط4.
- جابر، مليكة (2012) إسهام الإيستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن.
- الجاحظ، أبو عثمان (1423) البيان والتبيين، دار مكتبة الهلال: بيروت، ج 1
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (1993)، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداي، دار القلم: دمشق، ط2، ج 1.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (2000)، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية: بيروت، ج 1.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (2007)، الخصائص، دار الحديث، القاهرة، ج 1.
- جنيدى، إعداد مواد تعليم الأصوات العربية لدى طلاب المدرسة المتوسطة بمعهد يوسف عبد الستار لومبوك الغربية، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية لاونج، 2014م.
- حساني، أحمد (2009) دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.
- حسان، تمام (1990) مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- حسان، تمام (2000) اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب: القاهرة.
- الحمد، غانم قدوري (2004)، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.
- حوير الشمس، خالد (2021م) اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 26.
- خرما، نايف، والحجاج علي، (1990)، اللغات الأجنبية، عالم المعرفة، الكويت.
- الخولي، محمد علي (1986)، الأصوات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع: عمان.

- دي سوسور، فردينان (1984) علم اللغة العام، ترجمة: بوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك المطليبي، دار آفاق عربية: بغداد.
- السعران، محمود (ب.ت) علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت.
- سيبويه، عمرو بن عثمان، (1408هـ)، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، ج4.
- عالم، يحي مير، إسهامات علماء التعمية في اللسانيات العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 79، الجزء 3.
- عمر، أحمد مختار (1988) البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة.
- غلفان، مصطفى (210)، في اللسانيات العامة، تاريخها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتاب الجديدة المتحدة: بيروت.
- قدور، حمد محمد (2008)، مبادئ اللسانيات، دار الفكر: دمشق، ط3.
- مجاهد، ميمون أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية، مجلة الباحث، العدد 17.
- المصري، عبد الفتاح (1984) الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدراسات اللغوية العربية والمعاصرة، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 15.
- مهديوي، إبراهيم (2020)، أثر الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث الابتدائي أنموذجًا، "إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية: برلين"، 2020م.
- هاشي، سهام (2014-2015)، الدرس الصوتي عند ابن جني، الخصائص نموذجًا، مذكرة ماجستير – كلية اللغات والآداب، جامعة أبي بكر بلقايد- الجزائر.
- هشام، ناعم محمد (2014-2015)، ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي.
- وافي، علي عبد الواحد (2003)، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، للنشر والتوزيع: القاهرة.
- Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey، مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة، إعداد وترجمة: قسم الترجمة والتعريب بالدار، دار الكتاب الجامعي: غزة، 2005م، 20
- وفاء، عمران (2019)، المنهج الصوتي الخطي في المدرسة الابتدائية- السنة الأولى أنموذجًا- رسالة ماجستير منشورة في اللسانيات العربية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، كلية الآداب واللغات- قسم اللغة والأدب العربي.

Romanization of sources:

-Itshsn, Jīn (2006) al-lisāniyāt mqdmīh ilā almuqddimāt, tarjamāt : ‘Abd al-Karīm Muḥammad Jabal, (al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah : al-Qāhirah.

- Anīs, Ibrāhīm (1975), al-aṣwāt al-lughawīyah, (Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah : al-Qāhirah), 1975m.
- Bishr, Kamāl (1998) Dirāsāt fi ‘ilm al-lughah, Dār Gharīb lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr, al-Qāhirah.
- Bishr, Kamāl Bishr, (2003) Fann al-kalām, Dār Gharīb : al-Qāhirah, D. T.
- Bishr, Kamāl (2005), al-tafkīr al-lughawī bayna al-qadīm wa-al-ḥadīth, Dār Gharīb : al-Qāhirah.
- ‘Abd al-Tawwāb, Ramaḍān (1971), al-Madkhal ilā ‘ilm al-lughah wa-manāhij al-Baḥth al-lughawī, Maktabat al-Khānjī : al-Qāhirah, 4.
- Jābir, Malīkah (2012) Is’hām al-Ibistimūliyyā fi ta‘līmīyah ‘ilm al-ijtimā‘, Majallat al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘īyah, al-‘adad al-thāmin.
- al-Jāhīz, Abū ‘Uthmān (1423) al-Bayān wāltbyn, Dār Maktabat al-Hilāl : Bayrūt, j1
- Ibn Jinnī, Abī al-Faṭḥ ‘Uthmān (1993), Sirr ṣinā‘at al-i-‘rāb, taḥqīq : Ḥasan Hindāwī, Dār al-Qalam : Dimashq, 2, j1.
- Ibn Jinnī, Abū al-Faṭḥ ‘Uthmān (2000), Sirr ṣinā‘at al-i-‘rāb, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah : Bayrūt, j1.
- *Ibn Jinnī, Abū al-Faṭḥ ‘Uthmān (2007), al-Khaṣā‘iṣ, Dār al-ḥadīth, al-Qāhirah, j1
- *Junaydi, i ‘dād mawādd Ta‘līm al-aṣwāt al-‘Arabīyah ladā ṭullāb al-Madrasah al-mutawassīṭah bi-Ma‘had Yūsuf ‘Abd al-Sattār lwmbwk al-Gharbīyah, Risālat mājistīr, Jāmi‘at mawlānā Malīk Ibrāhīm al-Islāmīyah aljkwmyh lāwnj, 2014m.
- Ḥassānī, Aḥmad (2009) Dirāsāt fi al-lisāniyāt al-taṭbiqīyah ḥaql Ta‘līm al-lughāt, Dīwān al-Maṭbū‘at al-Jāmi‘īyah : al-Jazā‘ir
- Ḥassān, Tammām (1990) Manāhij al-Baḥth fi al-lughah, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah : al-Qāhirah
- Ḥassān, Tammām (2000) al-lughah bayna al-mi-‘yārīyah wālwṣfyh, ‘Ālam al-Kutub : al-Qāhirah
- al-Ḥamad, Ghānim Qaddūrī (2004), al-Madkhal ilā ‘ilm Aṣwāt al-‘Arabīyah, Dār ‘Ammār lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, ‘Ammān
- Ḥwyr al-shams, Khālīd (2021m) al-lisāniyāt al-ta‘līmīyah : dirāsah fi al-mafhūm wa-al-taṣawwūrāt, al-Majallah al-Dawliyah lil-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘īyah, al-‘adad 26
- Kharmā, Nāyif, wa-al-ḥijāj ‘Alī, (1990), al-lughāt al-ajnabīyah, ‘Ālam al-Ma‘rifah, al-Kuwayt.
- al-Khūlī, Muḥammad ‘Alī (1986), al-aṣwāt al-lughawīyah, Dār al-Falāḥ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘ : ‘Ammān.
- Dī swswr, Firdīnān (1984) ‘ilm al-lughah al-‘āmm, tarjamat : bw’yl Yūsuf ‘Azīz, murāja‘at : Malīk al-Muṭṭalibī, Dār Āfāq ‘Arabīyah : Baghdād

- al-Sa' rān, Maḥmūd (b. t) 'ilm al-lughah muqaddimah llqār' al-'Arabī, Dār al-Nahḍah al-'Arabīyah, Bayrūt.
- Sibawayh, 'Amr ibn 'Uthmān, (1408h), al-Kitāb, Maktabat al-Khānjī, al-Qāhirah, ٣3, j4.
- 'Ālam, Yaḥyā Mīr, Is' hāmāt 'ulamā' al-ta' miyah fi al-lisānīyāt al-'Arabīyah, Majallat Majma' al-lughah al-'Arabīyah bdmsḥq-al-mujallad 79, al-juz' 3
- 'Umar, Aḥmad Mukhtār (1988) al-Baḥth al-lughawī 'inda al-'Arab, 'Ālam al-Kutub, al-Qāhirah.
- Ghālfān, Muṣṭafā (210), fi al-lisānīyāt al-'Āmmah, tārikhuḥā, mawḍū' uḥā, mafāhīmuḥā, Dār al-Kitāb al-Jadīdah al-Muttaḥidah : Bayrūt.
- Qaddūr, Ḥamad Muḥammad (2008), Mabādī' al-lisānīyāt, Dār al-Fikr : Dimashq, ٣3
- Mujāhid, Maymūn Athar Ta' addud al-takhaṣṣuṣāt wtkāmlhā fi ta' limīyah al-lughah al-'Arabīyah, Majallat al-baḥith, al-' adad 17.
- al-Miṣrī, 'Abd al-Fattāḥ (1984) al-Ṣawtīyāt 'inda Ibn Jinnī fi ḍaw' al-Dirāsāt al-lughawīyah al-'Arabīyah wa-al-mu' āṣarah, Majallat al-Turāth al-'Arabī, Dimashq, al-' adad 15
- Mhdywy, Ibrāhīm (2020), Athar al-Wa'y al-ṣawtī fi t' llm mhārḥ al-qirā'ah bi-Qism al-lughah al-'Arabīyah : al-mstwyān al-Thānī wa-al-thālith al-ibtidā'ī unamūdhajan, "Iṣḍārāt al-Markaz al-dīmuqrāṭī al-'Arabī lil-Dirāsāt al-Istirāṭījīyah wa-al-siyāsiyah wa-al-iqtisādiyah : Birlin", 2020m.
- Hāshimī, Sihām (2014-2015), al-dars al-ṣawtī 'inda Ibn Jinnī, al-Khaṣā'ish namūdhajan, Mudhakkirah mājistīr – Kulliyat al-lughāt wa-al-Ādāb, Jāmi'at Abi Bakr blqāyd-al-Jazā'ir
- Hishām, Nā'im Muḥammad (2014-2015), Malāmiḥ al-Fikr al-ṣawtī fi muqarrarāt al-lughah al-'Arabīyah fi marḥalat al-Ta' līm al-ibtidā'ī, Mudhakkirah mājistīr fi al-lughah wa-al-adab al-'Arabī
- Wāfi, 'Alī 'Abd al-Wāḥid (2003), Nash'at al-lughah 'inda al-insān wa-al-ṭifl, Nahḍat Miṣr, lil-Nashr wa-al-Tawzī' : al-Qāhirah.
- Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey, musā'idah al-atfāl 'alā ta' allum mhārty al-qirā'ah wa-al-kitābah, i' dād wa-tarjamāt : Qism al-tarjamah wa-al-Ta' rib bi-al-Dār, Dār al-Kitāb al-Jāmi'ī : Ghazzah, 2005m.
- Wafā', 'Umrān (2019), al-manhaj al-ṣawtī al-Khaṭṭī fi al-Madrasah alābtdā'yt-al-Sunnah al-ūlā anmwdhjan-Risālat mājistīr manshūrah fi al-lisānīyāt al-'Arabīyah, Jāmi'at al-'Arabī ibn Mahidī, Umm al-Bawāqī, Kulliyat al-Ādāb wāllghāt-Qism al-lughah wa-al-adab al-'Arabī.

2-المراجع الأجنبية:

- 1 Matthew J. Traxler and Morton Ann Gernsbacher, *Psycholinguistics*, second edition (Davis, Usa, University of California, University of Wisconsin, 2006).
- 2 Alsaleh, Kholoud. "The Psycholinguistics Thought of Ibn Sīnā Avicenna, (Journal of Arabic Linguistics Tradition November, 2014), Volume 12, p. 44-66. <http://www.jalt.net>.

الملاحق:

ملحق (أ) صورة تمرين 1



ملحق (ب) صورة تمرين (2)



ملحق (ج) تمرين (3)



ملحق (د) صورة تمرين (4، 5)

الدرس الأول: حرف (م)

٤ أقرأ الكلمات، ثم أجرد الحرف.

مشعل فاطمة مهتد

م م م

٥ أُميِّز بين الصوت القصير والصوت الطويل (الممد).

م م م

مي مو ما

وزارة التعليم
Ministry of Education
2023-1445
أنشأت - القدس

يتعلق المعلم الصوت القصير بوقت أقل من الثانية.
يتعلق المعلم الصوت الطويل بمقدار حركتين.

ملحق (ز) صورة تمرين (6)

الدرس الأول: حرف (م)

٧ أهاكي قوارًا باستخدام اسمي الإشارة (هذه، هه).

هذه أختي ثورة.

هه أخي ياسر.

وزارة التعليم
Ministry of Education
2023-1445
أنشأت - القدس

الهوامش:

- (1) ينظر: خالد حوير الشمس، اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 26، 2021.
- (2) جين إتشسن، اللسانيات مقدّمة إلى المُقدّمات، ترجمة: عبد الكريم محمد جبل، (المركز القومي للترجمة: القاهرة)، 2006م، 47.
- (3) ينظر: ميمون مجاهد، أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية، مجلة الباحث، العدد 17، ص 14.
- (4) تعني إبستمولوجيا: "نقد المعرفة العلمية بهدف الكشف عن مبادئها وظروف نشأتها، وتفسيراتها للواقع من حيث الاهتمام بالمفاهيم والآليات المنهجية والنتائج المتوصل إليها في مختلف العلوم"، مليكة جابر، اسهام الإبيستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن، 2012م.
- (5) ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، (عالم الكتب: القاهرة)، 2000م، 160.
- (6) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، (ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر)، 2009م، 97.
- (7) ينظر: كمال بشر، فن الكلام، (دار غريب: القاهرة)، دط، دت، 2003م، 143.
- (8) ينظر: محمد علي الخولي، الأصوات اللغوية، (دار الفلاح للنشر والتوزيع: عمان)، 1407هـ، 1986، 232.
- (9) ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 59، وينظر: محمد الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 232.
- (10) ينظر: فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، ترجمة: بونيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك المطليبي، (دار آفاق عربية: بغداد)، 1984م، 56-57.
- (11) سوسور، علم اللغة العام، مرجع سابق، 58.
- (12) ينظر: محمود السعمران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، (دار النهضة العربية: بيروت)، (ب.ت)، 90-94، وينظر: أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، (عالم الكتب: القاهرة)، 1988، 187، وينظر: عبد الفتاح المصري، الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدراسات اللغوية العربية والمعاصرة، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 15، 1984م، 30.
- (13) ينظر: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، (دار عمار: عمان)، 28، حيث أفادت الباحثة منه مصطلح "تراجعي": فيما يخص مخارج الأصوات.
- (14) أبو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، (دار مكتبة الهلال: بيروت)، 1423هـ ج 1، 72.
- (15) ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، (دار غريب للطباعة والنشر: القاهرة)، 193، وينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 84، وينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 1975م 47.
- (16) ينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، (دار الكتب العلمية: بيروت)، 1421هـ، 2000م، ج 1، 60.
- (17) ينظر: أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 43.
- (18) ينظر: أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 23، 28، وينظر: الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 129.
- (19) ينظر: مختار، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، 94.
- (20) ينظر: يعى مير عالم، إسهامات علماء التعمية في اللسانيات العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 79، الجزء 3، 531-538.

- (21) التعمية، هي تحويل نص واضح ومفهوم إلى نص آخر ملبس غير مفهوم، باستعمال طريقة محددة يستطيع من يعرفها أن يفهم النص، ويستخرج المعنى، أي: (كسر الشفرة)، والتعمية هي ما يطلق عليه في العصر الحاضر "التشفير". ينظر: عالم، إسهامات علماء التعمية في اللسانيات العربية، مرجع سابق، 522، بتصرف.
- (22) ينظر: الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 114
- (23) ينظر: الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 145
- (24) ينظر: مختار، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، 94
- (25) أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 55
- (26) عمرو بن عثمان، الملحق بسبويه، إلكتاب، (مكتبة الخانجي: القاهرة)، ط3، 1408هـ، 4/434
- (27) ينظر: السعمران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، مرجع سابق، 152، ذكر أن الأصوات الاحتكاكية أقل جهدًا من الصوامت المجهورة.
- (28) علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، (نهضة مصر: للنشر والتوزيع: القاهرة)، 2003م، 149
- (29) ينظر: جين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، ترجمة وتعليق: عبد الكريم محمد جبل، (المركز القومي للترجمة: القاهرة)، 2016م، 36-37، وينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، إخصائص، (دار الحديث: القاهرة)، ج1، 1428هـ، 2007م، 76
- (30) ينظر: جين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، مرجع سابق، 37
- (31) ينظر: مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، تاريخها، موضوعها، مفاهيمها، (دار الكتاب الجديدة المتحدة: بيروت)، 2010م، 279
- (32) لم يصرح الواضع بأسماء الحروف في أي موضع من المقرر، وإنما اكتفى بتعليم الطالب أصواتها القصيرة والطويلة.
- (33) ينظر: أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 14-15
- (34) ينظر: اتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، مرجع سابق، 37، وينظر: نايف خرما، وعلي الحجاج، اللغات الأجنبية، (عالم المعرفة: الكويت)، 1990م، 163
- (35) ينظر: إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث الابتدائي أنموذجًا، "إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية: برلين"، 2020م، 35
- (36) See: Matthew Traxler and Morton Ann Gernsbacher, Psycholinguistics, second edition, (Davis, USA, University of California, University of Wisconsin, 2006). 1041
- (37) Ibid, 1043
- (38) ينظر: التفكير اللغوي بين القديم والحديث، (دار غريب: القاهرة)، 2005م، 516
- (39) Alsaleh, Kholoud. "The Psycholinguistics Thought of Ibn Sina Avicenna, (Journal of Arabic Linguistics Tradition November, 2014), Volume 12, p. 44-66. <http://www.jalt.net.p.52>
- (40) ينظر: محور (النطق)، حيث تم وصف التمرينين والتمثيل على ذلك.
- (41) ينظر: ينظر: ناعم محمد هشام، ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، 2014-2015م، 128
- (42) ينظر: إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث الابتدائي أنموذجًا، "إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية: برلين"، 2020م، 31-32
- (43) ينظر: هشام، ملامح الفكر الصوتي، مرجع سابق، 61-65
- (44) أثبتت إرشادات الواضع للمعلم أسفل التمرين الثالث من كل درس اعتماده هذه الطريقة في تعليم القراءة، نحو: "يقرأ المعلم النص عدة مرات"، "يردد الطلاب قراءة النص زمريًا بعد المعلم"، "يقرأ المعلم الكلمات المبرزة"، "يردد الطلاب الكلمات المبرزة"، ينظر: لغتي 1/1، 98
- (45) مقرر لغتي، 1/1، 98، المثال من الدرس الأول، وهكذا باقي الدروس

- (46) مختار، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، 99
- (47) ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، (دار الفكر: دمشق)، ط3، 2008م، 92
- (48) ابن جني، سر صناعة الإعراب، مرجع سابق، ج1/43
- (49) كمال بشر، علم الأصوات، مرجع سابق، 153
- (50) التفريق بين طول الصوت الصامت والصائت جاء من خلال عبارة توجيهية للمعلم أسفل التدريب 5 من كل درس في الوجدتين، مقرر (لغتي) 1/1
- (51) التمرين (5) في كل درس، مقرر (لغتي) 1/1، 99.
- (52) أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هندراوي، (دار القلم: دمشق)، ط2، 1993م، ج1، 18
- (53) ابن جني، سر صناعة الإعراب، مرجع سابق، ج1/27-30
- (54) ينظر: أنيس، علم الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 40
- (55) ينظر: ابن جني، سر صناعة الإعراب، مرجع سابق، ج1/19
- (56) ينظر: أنيس الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 6
- (57) ينظر: رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، (مكتبة الخانجي: القاهرة)، ط4، 1971م، 84
- (58) سهام هاشمي، الدرس الصوتي عند ابن جني، الخصائص نموذجًا، مذكرة ماجستير – كلية اللغات والآداب، جامعة أبي بكر بلقايد- الجزائر، 2014-2015م، 28
- (59) ينظر: لغتي، 1/1، 3.
- (60) ينظر: لغتي 1/1، 99.
- (61) ينظر: لغتي 1/1، 100
- (62) Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey، مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة، إعداد وترجمة: قسم الترجمة والتعريب بالدار، (دار الكتاب الجامعي: غزة)، 2005م، 20
- (63) ينظر: Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey، مرجع سابق، 20-23
- (64) ينظر: إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، مرجع سابق، 37
- (65) ينظر: لغتي، 1/1، 141، 197
- (66) ينظر: هشام، ملامح الفكر الصوتي، مرجع سابق، 66
- (67) عمران وفاء، المنهج الصوتي الخطي في المدرسة الابتدائية- السنة الأولى أنموذجًا- رسالة ماجستير منشورة في اللسانيات العربية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، كلية الآداب واللغات- قسم اللغة والأدب العربي، 2019م، 23.
- (68) ينظر: ناعم محمد هشام، ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، 2014-2015م، 129
- (69) ينظر: هشام، ملامح الفكر الصوتي، مرجع سابق، 66، وينظر: مهديوي، أثر الوعي الصوتي، مرجع سابق، 41
- (70) جنيدي، إعداد مواد تعليم الأصوات العربية لدى طلاب المدرسة المتوسطة بمعهد يوسف عبد الستار، مرجع سابق، 34، أفادت الباحثة منه مصطلح "تدريبات التعرف الصوتي".

فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي لتعزيز
الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين
التربويين الجدد في الأردن
د. نائلة عبد الكريم الغزو*

تاريخ وصول البحث: 2024/8/28 م تاريخ قبول البحث: 2025/1/6 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي لتعزيز الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (22) مرشداً مرشدة، تم تعيينهم بشكل عشوائي لمجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها 11 مرشداً ومرشدة، تلقت برنامج الإشراف التمايزي، مكون من (12) جلسة، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها 11 مرشداً ومرشدة لم تتلقى البرنامج الإشرافي. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد أكمل المشاركون مقياساً للشعور بالهوية المهنية، المعد من قبل وو وهنفيلد (Woo & Henfield, 2014)، تكون من (19) فقرة، وآخر لقياس قلق الأداء، المعد من قبل الشريفين (2011)، تكون من (30) فقرة. وأظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الشعور بالهوية المهنية، وفي قلق الأداء لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت أفرادها البرنامج الإشرافي. وتم التوصية لتصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتخفيض قلق الأداء لدى المرشدين التربويين المبتدئين. الكلمات المفتاحية: الإشراف التمايزي، الهوية المهنية، قلق الأداء، المرشدون الجدد.

* محاضر متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Effectiveness of a Counseling Supervision Program Based on the Discrimination Model in Strengthening Professional Identity and Reducing Performance Anxiety Among New Educational Counselors in Jordan

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of a counseling supervision program based on the discrimination model in strengthening the sense of professional identity and reducing performance anxiety among new educational counselors in Jordan. The study sample consisted of 22 new educational counselors, who were randomly assigned into two equal groups: an experimental group of 11 counselors who received a 12-session supervision program based on the discrimination model, and a control group of 11 counselors who did not receive the program. Participants completed two measures: the Professional Identity Scale developed by Woo and Henfield (2014), consisting of 19 items, and the Performance Anxiety Scale developed by Al-Sharifain (2011), consisting of 30 items. Post-test results revealed statistically significant differences between the experimental and control groups in both professional identity and performance anxiety, favoring the experimental group. Based on these findings, the study recommends designing training programs based on various supervision models to reduce performance anxiety among novice educational counselors.

Keywords: Discrimination Model, Professional Identity, Performance Anxiety, New Counselors, Counseling Supervision, Jordan.

المقدمة والخلفية النظرية:

يهدف الإرشاد المدرسي إلى مساعدة المسترشد على الوعي بذاته وقدراته وإمكاناته، بالإضافة إلى مساعدته على حل مشكلاته وتعديل سلوكه وصولاً للتوافق النفسي والاجتماعي، والتمتع بقدر من الصحة النفسية، من خلال مرشد مؤهل تأهيلاً علمياً ومدرّب تدريباً فنياً عملياً؛ حيث يعتبر التأهيل العلمي والتدريب العملي جزءاً مهماً من عملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشد التربوي. ويمتلك المرشدون التربويون مستويات متفاوتة من المعرفة والتدريب كل حسب سنوات الخدمة والخبرة في العمل الإرشادي؛ مما يؤثر على مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة، ومن أجل ذلك فقد نظمت وزارة التربية والتعليم الأردنية ورش التدريب والتأهيل للمرشدين في بداية عملهم في المدارس وذلك لمساعدتهم على التعامل مع مشكلات الطلبة وقضاياهم المتنوعة والمختلفة، ولا يزال العديد من المرشدين المدرسيين الجدد والممارسين يخضعون لإشراف مديري المدارس، الذي يتضمن التركيز على مواضيع تنظيمية ومهام وظيفية وإدارية، وحتى يكون المرشدون التربويون محترفين في مجال الإرشاد؛ فإن الإشراف الإرشادي المتخصص والتدريب الجيد والتعليم المستمر يعد جزءاً مهماً في هذا المجال (الشريفين، 2011). وقد أشار كل من (المهايرة وطنوس، 2016) إلى أن المرشدين بشكل عام يواجهون العديد من المشاكل والاضطرابات؛ إذ يشعرون بالقلق، وقلة الوقت، وعدم كفاية الأمور المادية، وعلمهم أعباء ومسؤوليات كبيرة جداً، وكذلك صعوبة الموازنة بين مهامهم الإرشادية والمهام الإدارية الملقاة على عاتقهم، كما يعانون من قلة الإشراف والتدريب اللازمين لهم كمرشدين مختصين، لذلك تأتي الحاجة للإشراف عليهم وتدريبهم ومساندتهم.

والإشراف هو تدخل يقدمه شخص متخصص في الإرشاد لديه القدرة على فهم كيفية ربط المجالات المختلفة ببعضها وآلية تطبيق القواعد المعرفية المختلفة، وأن يكون لديه قاعدة معرفية نظرية في النماذج المختلفة، وأن يمتلك المهارات والمعرفة الكاملة من أجل الحصول على مخرجات تساهم في التطوير والتنمية؛ بهدف تحسين جودة ونوعية الخدمات المقدمة للمسترشدين، وتطوير المرشدين والعاملين في مجال الخدمات النفسية مهنيًا (Smith, 2009). كما أكدت جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (American Counselors School Association, 2020) على أن المشرف شخصاً مسؤولاً عن تقييم الممارسات غير الفعالة، وبعد مراقباً لكل التغيرات في صحة المرشدين النفسية، وحمايتهم من الممارسات اللاأخلاقية واللامهنية. وأكد كل من برادلي ولاندي (Bernard & Goodyear, 2019) على أن الإشراف في الإرشاد التربوي عنصراً

مهماً وأساسياً في برامج إعداد المرشدين ومتابعيهم في الميدان؛ إذ يلعب دوراً إيجابياً في رفع كفاءة المرشد المدرسي، وزيادة نموّه الشخصي والمهني، ورفع مستوى الخدمات الإرشادية، وهذا يعطي مصداقية للمهنة. كما أكد أولكر (Ulker, 2022) أيضاً على أن الإشراف الإرشادي يدعم بشكل كبير التطوير المهني والشخصي للمرشدين المتدربين، ويزيد من كفاءتهم في إدارة الجلسات الإرشادية، وتحسين مهارات التعامل مع التحديات والصعوبات التي يواجهونها في عملهم. وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن كافة برامج إعداد المرشدين التربويين تهدف إلى مساعدتهم على تنمية مهاراتهم الإرشادية المختلفة، بحيث تصبح جزءاً من طريقتهم في التفاعل والاتصال مع المسترشدين؛ إذ يجب أن يتضمن الإشراف الإرشادي التركيز على تطوير الكفاءة وتقديم المشورة والتطور المهني وتقييم المرشد في مجال تقديم الخدمات الإرشادية والعديد من المواضيع الإرشادية مثل التدخلات والعملية الإرشادية وسير الجلسات والعلاقة الإرشادية، وغياب هذا النوع الإشراف على المرشدين، سيؤدي إلى إعاقة التطور المهني لديهم (Dollahide & Miller, 2006). كما أكد برادلي ولاندي (Bernard & Goodyear, 2019) على إن أهداف الإشراف الإرشادي تتمحور حول ضمان جودة وفعالية الخدمات المقدمة للمسترشدين، من خلال تعزيز وتنمية النمو المهني للمرشدين التربويين، وزيادة الكفاءة المهنية لهم من خلال تحسين الفهم النظري والعملية للأساليب والاستراتيجيات الإرشادية، وتشجيع الممارسات الأخلاقية والقانونية.

وقد تم تعريف الإشراف في الإرشاد بأنه تدخل يقوم به مشرفون خبراء ومتخصصون؛ لتسهيل عملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشد المتدرب، وزيادة كفاءته المهنية وتطوير مهاراته الإرشادية (Bradley & Ladany, 2010). وتم تعريفه بأنه عملية تعليمية مهنية، يتم فيها مساعدة المرشد المتدرب على اكتساب السلوك المهني الملائم واكتساب المهارات المهنية بما يضمن تحقيق جودة وفعالية الخدمات المقدمة للمسترشد (Crocket, 2007). كما تم تعريفه بأنه تدخل يقدمه شخص متخصص في المهنة لعضو مبتدئ أو أكثر من أعضاء المهنة نفسها، يرافق ذلك إقامة علاقة إشرافية ما بين الطرفين، وتم اعتماد هذا التعريف بوصفه التعريف الرسمي للإشراف الإرشادي من جمعية علم النفس الأمريكية (Bernad & Goodyear, 2014).

وقد ظهرت العديد من النماذج والاتجاهات الإشرافية، إذ يوجد نماذج إشرافية مستندة على نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، يتم فيها استخدام نظرية محددة واستخدام أساليبها المتنوعة

كنموذج الإشراف التحليلي "Analytical Supervision Model"، ونموذج الإشراف المعرفي "Cognitive Supervision Model"، ونموذج الإشراف السلوكي "Behavioral Supervision Model" وغيرها؛ في حين يوجد نماذج تم تطويرها بشكل خاص للإشراف والتدريب، كنموذج الإشراف التمايزي "Discrimination Model"، ونموذج تطوير المهارة "Skill Development Model"، ونموذج النمو الشخصي "Personal Growth Mode"، والنموذج التكامل "Integrative model" وغيرها (Brittan et al., 2002). وقد أكد باتريكا (Patricia, 2010) على أنه يجب على المشرف أن يقيم خصائصه، وخصائص المرشد المتدرب، وكذلك السياق البيئي؛ وذلك بهدف اختيار أكثر النماذج الإشرافية ملائمة لتحقيق أهداف الإشراف. ويعتبر النموذج التمايزي من أوائل النماذج التي تم تطويرها في الإشراف الإرشادي، حيث تم تصميم هذا النموذج أساساً كنموذج تدريبي؛ وذلك لمساعدة المشرفين في أن يميزوا بين الخيارات المتنوعة التي لديهم عند التفاعل مع المتدربين خلال العملية الإشرافية (Smith, 2009). وإن سبب تسمية هذا النموذج يعتمد على افتراض أن المشرف سوف يقوم بإجراء تمايزي للاستجابة بين أنواع محددة من التدخلات والأدوار الإشرافية بناء على الحاجات الخاصة التدريبية عند المرشدين المتدربين (Bernard & Goodyear, 2014). وقد طورت جانين بيرنارد (Janine Bernard) النموذج التمايزي في الإشراف في منتصف السبعينات، عندما أدركت إن هناك حاجة لوجود تصور واضح حول دور المشرف في الإرشاد، وأيضاً لمساعدة المشرفين في تنظيم جهودهم الإشرافية؛ إذ يتيح هذا النموذج للمشرف تقييم المهارات الإرشادية للمرشدين المتدربين، والتوجه إلى أكثر الاحتياجات التدريبية أهمية، ومن ثم تحديد أفضل الطرق للتعامل معها في ذلك الوقت (Carnes et al., 2014).

وتقدم بيرنارد تصوراً للنموذج التمايزي في الإشراف على أنه عملية تعليمية وعلاقية؛ إذ يقوم المشرف بوظيفتين أساسيتين هما: تقييم مهارات المرشدين المتدربين من خلال أربعة مجالات للتركيز، وتشمل مجال المهارات العملية التي تتمثل بتقديم تغذية راجعة حول السلوكيات اللفظية أو غير اللفظية التي يمكن ملاحظتها للمشرف عليه في عملية الإرشاد؛ ويتضمن مجال المهارات المفاهيمية مهارات الإرشاد المعرفي وعمليات فهم ما يقوله المسترشد، وفهم المعاني في رسائل المسترشد، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للمسترشد للوصول إلى أهدافه؛ وتشير مهارات الوعي الذاتي لدى المرشد بعدم السماح للمعتقدات والسمات الشخصية بأن تؤثر على سير العملية الإرشادية؛ ويتمثل مجال السلوكات المهنية بالالتزام بالمعايير الأخلاقية والقانونية،

وما يرتبط بها من قلق المرشدين حول آلية التعامل مع بعض الحالات؛ في حين تتمثل الوظيفة الأخرى في اختيار الدور الإرشادي المناسب، وهذه الأدوار هي دور المعلم، والمرشد، والمستشار، ويتميز نموذج الإشراف التمايزي بالمرونة وإمكانية التبديل بين الأدوار بناء على حاجة المشرف عليهم، حيث إن دور المعلم يشمل الأنشطة التعليمية للمشرف مثل النمذجة والشرح وإعطاء المعلومات، ويشمل دور المرشد عمليات مثل التعاطف مع الشخص الخاضع للإشراف والقبول غير المشروط لهم، بينما يشمل دور المستشار على تقديم الدعم للشخص الخاضع للإشراف في العثور على أسلوبه (Ülker, 2022).

وفي كثير من الأحيان يتم تكليف المرشدين داخل المدارس بشكل متزايد بأعمال ومسؤوليات تقع خارج نطاق العمل الإرشادي، مثل تنسيق الامتحانات والمراقبة، وتسجيل الغياب والحضور اليومي وغيرها من الأعمال التي أصبح مرشدو المدارس اليوم أكثر التزاماً بها؛ إرضاءً للإدارة والسلطة. وبينما يتعامل مرشدو المدارس الجدد مع هذه الأدوار، فإنهم يحاولون تطوير هويتهم المهنية، وتلاشي هويتهم بمرور الوقت مع استمرارهم بالعمل دون إشراف وتوجيه متخصص؛ إذ إن الإشراف الإرشادي المتخصص يمكن أن يعزز الهوية المهنية للمرشد، ويسهم في إعطاء المرشدين المبتدئين والمتدربين الأدوات التي ستسمح لهم بالاستمتاع بالعمل بشكل أكبر، وزيادة مستوى الأهداف كمارسين، كما يسهم الإشراف في أن يكون المرشد المتدرب سعيداً بمكانته كفرد في المجتمع المهني؛ إذ إن وضوح الهوية المهنية للمرشد التربوي، ينعكس على قدرته في التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره في المهنة من حيث مبادئها ومعاييرها وأخلاقياتها، كما لها تأثير على تفسيره لأدواره المختلفة وفي تصوره لكيفية تأدية هذه الأدوار، وإن عدم تلقيه الإشراف الإرشادي في كل سنة سيساهم في الإرهاق وتقليص الهوية المهنية (Smith, 2021). وقد أشارت محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) إلى إن الإشراف يشكل جانباً مهماً في كيفية تشكيل الأفراد لهوياتهم المهنية وتطويرها، وبدون الإشراف من قبل مشرفين مدربين، فإن كلاً من الكفاءة الذاتية والهوية المهنية تعانيان. وقد أكد كل من سوانك وزملاؤه (Puig et al., 2022) على أن المرشدين التربويين والمشرفين بحاجة إلى إدراك أهمية احتياجات المتدربين فيما يتعلق بتنمية الهوية المهنية ومساعدتهم في تطويرها؛ إذ إنه عندما لا يطور المرشد المتدرب أو المهني الجديد إحساساً قوياً بالهوية المهنية أو لا يندمج جيداً في المهنة، فقد يساهم ذلك في ارتباك الأدوار، وقد يقلل من جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة.

وتعد نظرية إريك إريكسون (Erik Erikson) في النمو النفسي الاجتماعي رائدة في الأوساط المهنية في البحث في مفهوم الهوية؛ وذلك لما قدمته من معارف ومعلومات حول المظاهر المختلفة لنمو هوية الأنا وتكون الشخصية. حيث تنمو مكوناتها في تتابع وفق مراحل من الطفولة إلى الشيخوخة، كما أن الفشل في تحقيق الهوية يمكن أن يؤدي إلى ظهور ما يسمى بأزمة الهوية، وتظهر على شكل اضطراب الدور؛ أي عدم القدرة على تبني دور مهني وهدف مهني ثابت وذو معنى، أو قد تظهر أزمة الهوية على شكل تبني هوية مهنية سلبية؛ تتمثل في الإحساس بالتفكك الداخلي، ومن ثم اللجوء إلى أدوار غير مقبولة اجتماعياً، سواء على صعيد المهنة أو السلوك الاجتماعي بشكل عام، كالسرقة والاعتداء والتخريب (Erikson, 1996). ويعتقد روجرز "Rogers" أن الذات هي جوهر الشخصية الإنسانية، وتشكل الذات المهنية للفرد مكوناً رئيساً من مكونات الذات، إذ تُعد أحد العناصر الأساسية التي تبنى الفرد لاتخاذ القرار والنجاح في الحياة المهنية، خاصة إذا كان هناك تطابق بين الذات والبيئة المهنية التي انخرط فيها الفرد، ويعد التصور الذي يبنيه الفرد عن نفسه في إطار المهنة مهماً في تشكيل الذات المهنية (Savickas, 2005). كما أكد باندورا (Bandura, 2006) على أن الهوية المهنية يتم إنشاؤها من خلال الخبرات التراكمية للفرد خلال مراحل حياته، وهذه الخبرات تقود الفرد ليطور معتقدات وتوقعات فيما إذا كان سينجح أم لا في أداء المهام أو الأنشطة المهنية المطلوبة منه.

وقد تم تعريف هوية مرشد المدرسة المهنية على أنها تكامل التدريب المهني مع السمات الشخصية في سياق المهنة، وهي بمثابة إطار مرجعي لتنفيذ أدوار ومسؤوليات العمل واتخاذ القرارات المهمة (Marcia, 2007). كما تم تعريفها بالتصور الذي يبنيه المرشد عن نفسه في إطار أدواره المهنية، كما تشمل التصور الذي يبنيه عن الأفراد الذين يشاركونهم المسار المهني (Woo et al., 2016). ويمكن تعريفها على أنها التكامل الناجح للسمات الشخصية والتدريب المهني في سياق المجتمع المهني، ولا تتطور الهوية المهنية بمعزل عن السياق الاجتماعي؛ إذ إن الهوية المهنية للمرشد لا تتعلق به وحده، وإنما يركز تطوير الهوية المهنية على ثلاثة مجالات هي: الخصائص والسمات الشخصية له كمحترف، والمهارات والمواقف المهنية، وسياق المجتمع المهني (Puig et al., 2022). وتم تعريفها أيضاً بالإطار المرجعي لفكرة المرشد عن نفسه وتتكون من خلال تفاعله مع من حوله (Tam et al., 2003). كما أشارت محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) إلى أن مفهوم الهوية المهنية يشمل مزيجاً من السمات الشخصية والتدريبية المستخدمة في مكان

العمل، وتتطور الهوية المهنية بمرور الوقت نتيجة للاتصالات مع المهنيين الآخرين واكتساب المعرفة حول الممارسات المهنية وتطوير المهارات والمعتقدات الفردية.

كما أكد لمبرج وآخرون (Limberg et al., 2013) على أن الهوية المهنية للمرشد تنمو وتتطور كجزء من عملية النضج والنمو المهني والشخصي مع مرور الوقت، والتي تبدأ في التدريب وتستمر طوال الحياة المهنية للمرشد، بالإضافة إلى دور الخبرة العملية في ميدان العمل؛ إذ لها دور في تعزيز الهوية المهنية، حيث يصبح المرشد أكثر ثقة، ويزداد تركيزه على الجوانب الانفعالية والتقييمية أكثر من المعلومات. كما أكد الباحثون على أهمية قيمة تطوير الهوية المهنية للمرشدين، وضرورة أن تبدأ عملية التطوير من بداية البرنامج التدريبي وتستمر على مدار المسار المهني الكامل للمرشد (Puig et al., 2022). وقد أشار نصر (2020) إلى أن الهوية المهنية تتشكل قبل دخول الشخص عالم العمل وتستمر في النمو والتشكل عبر مراحل الحياة المهنية للشخص عبر ثلاث مراحل أساسية؛ تتم مرحلة التكوين خلال الدراسة الجامعية، حيث يتم فيها تعليم المرشد المعارف النظرية باستخدام مناهج ومقررات دراسية علمية، ويتلقى التدريب العملي في مجال الإرشاد؛ ثم تبدأ مرحلة الخبرة المهنية بعد تخرجه من الجامعة، وحصوله على وظيفة في مؤسسة تعليمية، وخلال هذه المرحلة تبدأ عملية إدماج وتكامل الكفاءات والمعارف التي حصل عليها في المرحلة الأولى، كما تبدأ عملية اكتشاف أسرار وأساليب العمل واكتشاف قدراته ورفع درجة وعي المرشد بها، فالمهنة التي يمارسها المرشد ليست مهارات معزولة يؤديها المرشد، وإنما هي أسلوب حياة وذات بعد تفاعلي مع شخصية المرشد والمهارات التي يؤديها في أثناء ممارسته العملية الإرشادية، كما تظهر في هذه المرحلة حاجة المرشد إلى البرامج التدريبية المتخصصة مع من هم أكثر خبرة؛ وبعدها تبدأ مرحلة الاعتراف بالانتماء مع مرور الوقت، يتم الانتقال من الأنا الفردي إلى الأنا الجماعي، وتصبح هويتنا المهنية محددة من قبل الآخرين، عن طريق الاعتراف الذي يمنحه الآخرون لهويتنا والصفات التي ينسبوننا لنا، وبذلك يتحقق الترابط الاجتماعي والإنساني في مكان العمل تتجاوز إطار العلاقة المهنية القائمة على التعاقد أو الزمالة.

إن تحديد الهوية المهنية وإدراك المرشد لدوره ووعيه لما يقوم به ومستوى أدائه يلعب دوراً فاعلاً في تعميق مفهوم الذات لديه، كما أن وعي المرشد لما يقوم به من مهارات وفنيات أثناء أدائه المهني سيساعده على زيادة الثقة بنفسه ويحميه من الإصابة بقلق الأداء (Argyle, 2008). وغالباً ما ينتاب المرشد التربوي مشاعر القلق والتوتر في بداية عمله؛ نتيجة التحول والانتقال من

مرحلة الدراسة الأكاديمية في الجامعة إلى مرحلة تطبيق المعرفة والمهارات مع مسترشدين فعليين وعلى مشاكل متعددة ومتنوعة وحقيقية، وهذا القلق له تأثير على أداء المرشد داخل المدرسة ويجعله غير قادر على التعامل بكفاءة مع هذه المشكلات. وقد أشار كل لي وزملائه (Lee et al., 2010) إلى أن مهنة الإرشاد من المهن الإنسانية والاجتماعية التي تولد القلق للعاملين فيها، ويعود ذلك إلى أسباب شخصية تتعلق بالمرشد نفسه، كافتقاره للمهارات والأساليب للتعامل في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى تحميل نفسه أكثر من طاقاته وقدراته؛ وقد ينتج القلق عن ظروف العمل، كالأعباء والواجبات الكثيرة والمتعددة التي يقوم بها داخل المدرسة ولا تقع ضمن مهامه الإرشادية، وكذلك أعداد الطلبة الكبير داخل المدارس، ومشاكلهم المتنوعة والمتعددة، إضافة إلى البيئات المختلفة التي يأتي منها هؤلاء الطلبة؛ مما ينعكس على أداء المرشد وبالتالي ينعكس على فاعلية العملية الإرشادية وجودة الخدمات المقدمة للمسترشدين.

كما أشار أولكر (Ülker, 2022) إلى أنه من الممكن أن تكون عملية الإرشاد مليئة بالقلق بالنسبة للمرشدين المبتدئين، وقد يشكك الناس في كفاءتهم الذاتية، وقد يؤدي القلق إلى صعوبات في تقديم الخدمات الإرشادية؛ لذا يحتاج هؤلاء المرشدين إلى عملية إشراف منهجية تدعمهم في التغلب على هذه الصعوبات، وتساعدتهم في التغلب على قلقهم ومخاوفهم وتطوير كفاءتهم الذاتية الإرشادية. كما أن دراسة القلق والعوامل التي تؤثر به لدى المرشدين قد يكون له إسهاماً هاماً في الارتقاء بالعملية الإرشادية على أكمل وجه؛ لذا من الممكن أن ينخفض القلق لدى المرشدين عن طريق تطوير مبادئ الإشراف المتخصصة، بالإضافة إلى تشجيع الاستقلالية لديهم، وتعزيز النظرة الإيجابية للتقييم، وتقديم الإرشاد اللازم لهم في حالات القلق والخوف أو أي اضطرابات أخرى (Costa & McCrae, 1992; Costa, 1994).

وقد عرف فارتوليس (Varatsoulis, 2017) قلق الأداء بأنه اضطراب يتضمن أعراضاً نفسية وانفعالية تتمثل في تدني الثقة بالذات وتدني احترام الذات وقلة التركيز مع انخفاض الكفاءة الذاتية في أداء المهمات والخوف من التقييم السلبي، يصاحبه أعراض جسدية تتمثل بخفقان القلب وألم في الصدر وارتفاع في ضغط الدم والتعرق والارهاق ورجفة في اليدين. وعرف قلق الأداء بأنه شعور عام من الضيق والتوتر ينتج من انشغال تفكير المرشد ببعض المواقف الغامضة وغير الواضحة (Beckers et al., 2007). كما عرفه الشرفين (2011) بأنه حالة انفعالية تنتاب المرشد أثناء عملية التقييم نتيجة الشعور بعدم الارتياح من موقف ما، ومن الممكن أن تستمر معه خلال فترة العمل بشكل متواصل.

ويرى فرويد "Frued" إن القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيراً من الضيق والألم، كما يرى إن هذا القلق ينتج عن الصراع اللاشعوري بين الهو أو الأنا والأنا الأعلى، وربط أدلر "Adler" القلق بالشعور بالنقص، ويرى أن الشعور بالنقص يعد الدافع الأساسي للأمراض العصبية، ويمكن للفرد التغلب على القلق بتحقيق الانتماء إلى المجتمع، كما يعتقد روجرز "Rogers" أن القلق ينشأ من عدم التطابق بين مفهوم الذات والخبرة، فيصبح الشخص سيء التوافق، أو يكون مُعرضاً للقلق والتهديد، وهذا القلق يعيق قيامه بمهامه المهنية، بينما ينظر بافلوف وسكنر أتباع النظرية السلوكية إن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد وفق قوانين التعلم، أو استجابة شرطية لمثير محايد نتيجة اقترانه بمثير طبيعي عدة مرات وفق قوانين الاشرط الكلاسيكي، وأكد أليس "Ellis" بأن القلق ناتج عن أفكار لاعقلانية لدى الفرد تجعله يفسر المواقف والأحداث بشكل خاطئ وبطريقة غير صحيحة؛ مما يؤدي إلى حالة من الخوف والقلق الذي يفقده السيطرة على مشاعره وانفعالاته (Corey, 2016). ولقلق الأداء عند المرشدين مكونات فيزيولوجية ومعرفية وأخرى سلوكية، حيث تعد اضطرابات البطن، والتعرق وجفاف الحلق والصداع من أمثلة ونماذج المكونات الفيزيولوجية؛ وتعد الأفكار التي تمر في ذهن المرشد المتدرب مثل: إنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة ذعر عند إجراء المقابلة الإرشادية، سيفكر بي المشرف بشكل سلبي من أمثلة ونماذج المكونات المعرفية؛ وتظهر المكونات السلوكية على شكل سلوك انسحابي أو تجنب، والبحث عن المبررات لتمنع المرشد من حضور المقابلات الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم (الشريفين، 2011).

وقد أشار كل من أليس وزملائه (Ellis et al., 2002) إلى تأثير قلق المرشد على العملية الإرشادية؛ بسبب ارتباط القلق مع السلوك الدفاعي والتجني للمرشد، وتولد مشاعر سلبية نحو المسترشد، والتقليل من مستويات الحساسية والتعاطف مع المسترشدين. كما أشار كل من (الشريفين، 2011) إلى أن قلق الأداء يعد من الاضطرابات التي يتعرض لها المرشد في بداية عمله بشكل عام، وهذا القلق له تأثير على أداء المرشد النفسي داخل المدرسة ويؤدي إلى ظهور اتجاهات سلبية من قبل المرشد نحو عملية الإرشاد وفقدان المصداقية بفاعلية الإرشاد النفسي داخل المدرسة. كما أن هذا القلق يؤثر في أحيان أخرى على الكفاءة المهنية للمرشد في أداء عمله، فتتخفف فاعلية عمله وانتاجيته داخل المدرسة وتنخفض مستويات الخدمات التي يقدمها، ويتأثر تبعاً لذلك تعامله مع المشكلات والصراعات، فهو لا يكون في حالة اتزان كامل عند التعامل

مع هذه الصراعات ولن يعطي الحلول المطلوبة، ومع مرور الوقت إذا استمر هذا الوضع قد يصل إلى مرحلة لا يستطيع فيها حل أي مشكلة أو صراع بين المسترشدين أو مشكلاته هو وسيفقد فاعليته كمرشد ومعالج وتنخفض تبعاً لذلك دافعية العمل لديه (Ellis et al., 2002). و إن تكرار التعرض للقلق وأنواعه بشكل عام يتسبب للفرد في كثير من التشويش في إدارة شؤونه وفي كيفية التصرف والتعامل وإدارة المشكلات التي قد تواجهه، هذا إلى جانب أن قلق الأداء قد يكون له جوانب أخرى مرتبطة به لدى المرشد مثل القلق الاجتماعي والخوف من التقييم السلبي من الآخرين وفي الظهور في الاجتماعات العامة الذي يؤثر في مقدرة الفرد على تطبيق المهامات الإرشادية (عيطاني ووطنوس، 2024).

وقد اهتم الباحثون بدراسة فاعلية برامج إشرافية وتدريبية في العديد من المتغيرات والمشكلات التي تواجه المرشدين، تم تناولها حسب محاور الدراسة. ففي الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج الإشراف التمايزي، فقد هدفت دراسة لوك وزملاؤها (Luke et al., 2011) إلى تقييم الاختلاف في إدراك النموذج التمايزي ومجالات التركيز المستخدمة في صناعة القرارات بين مشرفي الإرشاد المدرسي ومشرفي الصحة النفسية لدى عينة تكونت من (38) مشرف في مجال الإرشاد ومجال الصحة النفسية في أمريكا. أظهرت نتائج الدراسة تشابهاً جزئياً في الخرائط المفاهيمية لدى المشرفين، وأن هناك اختلافاً بين مشرفي الإرشاد المدرسي ومشرفي الصحة النفسية في إدراك النموذج التمايزي.

كما هدفت دراسة (الخوالدة ووطنوس، 2018) إلى التعرف على فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات إرشاد الأزمات في الأردن لدى عينة تكونت من (28) مرشداً متدرباً من طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية، تم توزيعهم بشكل عشوائي لمجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية (14) مرشداً متدرباً، تلقوا برنامجاً إشرافياً مكوناً من (16) جلسة، ومجموعة ضابطة (14) مرشداً متدرباً لم يتلقوا البرنامج الإشرافي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين في الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات إرشاد الأزمات لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها البرنامج الإرشادي. وقام أولكر (Ulker, 2022) بدراسة أثر الإشراف التمايزي (DM) على الكفاءة الذاتية ومستويات الوعي في إرشاد المرشدين المبتدئين لدى عينة تكونت من (18) مرشداً مبتدئاً في تركيا، تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة.

كشفت النتائج أن الإشراف التمايزي ساهم في زيادة مستوى الكفاءة الذاتية، كما ساهم في تحسين مستوى وعي المرشدين المبتدئين في المجموعتين التجريبيتين.

وفي الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإشرافية في تعزيز الهوية المهنية، فقد أجرى أتايكي (Atici, 2015) دراسة لتحديد وجهات نظر المرشدين المتدربين حول أثر برنامج الإشراف الإرشادي على تطوير الشعور بالهوية المهنية للمرشدين المتدربين في تركيا، تم جمع المعلومات من عينة تكونت من (9 مشرفين إرشاد مدرسي، و11 مرشداً متدرباً، و11 معلماً مرشداً، و34 طالباً). أشارت النتائج بعد إجراء تحليل المحتوى إلى أن المرشدين المتدربين لديهم الفرصة لأداء الأنشطة التي يؤديها المرشدين المقيمين في المدارس، وأنهم أصبحوا أكفاء في أداء هذه الأنشطة وفي تطبيق المعرفة والمهارات المهنية وتقديم خدمات إرشادية للطلاب.

وكان الغرض من دراسة كل من محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) هو دراسة أثر الإشراف العيادي في تطوير الهوية المهنية والمعرفة والمهارات المهنية لدى عينة تكونت من (41 ممرضة رئيسية عاملة في مستشفى المنصورة الرئيسي الجامعي في مصر. أظهرت النتائج أن هناك تأثير كبير للبرنامج الإشرافي على جميع مجالات الهوية المهنية وتطوير المعرفة والمهارات المهنية لدى عينة الدراسة. وهدفت دراسة سميث (Smith, 2021) إلى استكشاف تأثير الإشراف بين الأقران في تعزيز الهوية المهنية والفاعلية الذاتية للمرشد المدرسي لدى عينة تكونت من (8 مرشدين في أمريكا. تلقى المشاركون برنامجاً إرشافياً لمدة 4 أسابيع. وتم تحليل النتائج من خلال مقابلة نوعية مع المشاركين، بالإضافة إلى التحليل الكمي لنتائج تطبيق البرنامج الإشرافي. أظهرت النتائج تأثير إشراف الأقران على تعزيز الهوية المهنية والفاعلية الذاتية للمرشدين المتدربين.

وفي الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإشرافية في خفض مستوى قلق الأداء، فقد أجرى أدموزي وزميليه (Edmauzey et al., 2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدخلات الإشرافية المؤجلة والمباشرة من قبل المشرف في حالة القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين لدى عينة من (65) طالباً في برنامج الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين تعزى لاختلاف طريقة الإشراف.

وأجرى أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) دراسة حول أثر الممارسات الإشرافية في خفض مستوى القلق، وتحسين أداء المرشدين المتدربين لدى عينة تكونت من (71) مرشداً ومرشدة في

ولاية مینسوتا. أظهرت النتائج أن الممارسات الإشرافية لها دور فاعل في زيادة الوعي المعرفي لدى المرشدين المتدربين؛ مما أدى إلى خفض مستوى القلق لديهم، وبالتالي أدى إلى تحسن واضح في مستوى الأداء لديهم.

وهدف دراسة الشريفيين (2011) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن لدى عينة تكونت من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في الأردن، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تلقت البرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد، وضابطة تم التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل مما لدى أفراد المجموعة الضابطة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإشرافية على المتغيرات التي تضمنتها الدراسة الحالية معاً لدى المرشدين الجدد، الأمر الذي عزز من ضرورة إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

لم يعد اهتمام برامج إعداد وتكوين المرشد التربوي يقتصر فقط على ممارسة مهنة الإرشاد علمياً، وأصبح يركز على ضرورة إيجاد السبل الكفيلة في اختيار المرشد الذي يتميز بمواصفات شخصية ونفسية معينة تؤهله للقيام بدوره بشكل أكثر فاعلية. ومن خلال عمل الباحثة وخبرتها في مجال الإرشاد المدرسي، وزياراتها الميدانية للمدارس للإشراف على طلبة التدريب الميداني، لوحظ أن هناك عدد كبير من المرشدين المقيمين في تلك المدارس هم مرشدون جدد، كما لوحظ أن أغلب المرشدين ينقصهم الفاعلية في قيادة العملية الإرشادية وتحقيق أهدافها المنشودة في بناء شخصية الطالب بشكل سليم ينسجم مع الأهداف التربوية، كونهم لا يمتلكون الرؤية الواضحة لمكانتهم التربوية وأدوارهم المهنية، كما أنهم أكثر التزاماً بخدمة مدارسهم في أدوار ومسؤوليات إدارية غير إرشادية، بالإضافة إلى ذلك، فقد لوحظ أن هناك مشاعر القلق والتوتر والشعور بعدم الكفاءة تنتاب العديد من المرشدين الجدد؛ نتيجة التحول والانتقال من مرحلة الدراسة الأكاديمية في الجامعة إلى مرحلة تطبيق المعرفة والمهارات مع مسترشدين فعليين وعلى مشاكل متعددة ومتنوعة وحقيقية؛ مما يؤثر في مستوى أدائهم الوظيفي ونموهم الشخصي

والمهني، ويصبح اخفاق المرشد في عمله جزءاً من مشكلات المدرسة التي تؤثر في تأديتها لدورها التعليمي والتربوي ويعطي صورة سلبية عن عمل الإرشاد في المدارس بشكل عام. وتعد الهوية المهنية للمرشد جزءاً لا يتجزأ من هويته الشخصية ولها أهمية كبيرة في عمله الإرشادي وذلك بتطبيق وتوظيف مهاراته وكفاءاته مع مختلف مشاكل الطلبة، بالإضافة إلى أهميتها في تقبل المرشد لذاته، كما أن قلق الأداء يحد من فاعلية المرشد المهنية وحمل الرسالة التي يسعى إلى تحقيقها في المؤسسة التربوية التي يعمل بها. وقد أشار باتريك (Patricia, 2010) إلى أن مستوى قلق الأداء لدى المرشد، والعديد من المهارات والخصائص والصفات قابلة للتعديل والاكتمال عن طريق برامج التدريب والتعليم المناسبة والتي يعد الإشراف الإرشادي عنصراً أساسياً فيها، كما أنه يدعم عملية التغيير والإثراء الذاتي للطلاب في مجال الإرشاد النفسي، ويساعد في التعلم الفعال للمعرفة الإرشادية. كما أكد كل من بيرنارد وجودير (Bernad & Goodyear, 2014) على أن الإشراف والتدريب الإرشادي عنصراً مهماً لعملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشدين التربويين، يساعدهم على تعلم المعارف والمهارات والكفايات الإرشادية المختلفة، وممارستها بشكل عملي؛ مما يؤدي إلى رفع جودة وفعالية خدمات وبرامج الإرشاد المقدمة للمسترشدين. وتأتي الدراسة الحالية لتقصي ومعرفة فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في الأردن.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في محافظة إربد.

فرضيتا الدراسة: حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الأداء في القياس البعدي.

الأهمية النظرية للدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في أنها من الدراسات القليلة التي اهتمت ببناء برنامج إشرافي يستند إلى النموذج التمايزي لتحسين الشعور بالهوية

المهنية وخفض مستوى قلق الأداء معاً لدى المرشدين التربويين الجدد، والذي بدوره سيساهم في نموهم وتطورهم الوظيفي والشخصي في ميدان العمل، وينعكس على فاعليتهم ومهاراتهم في التعامل مع مشاكل الطلبة المتعددة والمتنوعة. ويتوقع أن تقدم الدراسة الحالية إضافة جديدة للدراسات العربية في تناولها أسلوب الإشراف الإرشادي التمايزي، وبذلك يمكن الاستناد إليها كإطار مرجعي ومقدمة لأبحاث ودراسات قادمة تتناول مشكلات ومتغيرات أخرى تتعلق بالمرشدين المدرسين المبتدئين وغيرهم.

الأهمية التطبيقية للدراسة: تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على العديد من المشاكل التي تحدث للمرشدين الجدد في أماكن عملهم ومدارسهم وكيفية التعامل معها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في بداية عملهم وذلك للحد من مشكلات تدني الشعور بالهوية والدور المهني والمشكلات الأخرى التي ترتبط بقلق الأداء وتقليل تأثيرها على الطلبة والمرشدين والجو التعليمي في المدرسة، من خلال تقديم برامج إشرافية تدريبية تتضمن أنشطة وأساليب واضحة منبثقة عن المنهج الإشرافي الذي استند إليه البرنامج.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الشعور بالهوية المهنية (Sense of Professional Identity): يُعرف ووزملانه (Woo et al., 2016) الهوية المهنية بأنها حالة ذهنية تصف الفرد كعضو في مهنة مختارة تنمو وتتطور مع مرور الوقت بالتدريب والخبرة العملية، وتشمل معرفة الفرد لمهنته، والأدوار والخبرات المهنية، كما تشمل على المواقف المختلفة تجاه المهنية، والسياق الاجتماعي للمهنة. وتعرف الهوية المهنية إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتدرب/ المتدربة على مقياس الشعور بالهوية المهنية المطور من قبل وو وهنفيلد (Woo & Henfield, 2014).

قلق الأداء (Performance Anxiety): هي إحدى سمات الشخصية التي تسبب حالة من الغموض والشعور بالتوتر دون أن يكون هناك أسباب واضحة (الشريفين، 2011). ويعرف قلق الأداء إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتدرب/ المتدربة على مقياس قلق الأداء المطور من قبل الشريفين (2011).

المرشدون التربويون الجدد (New Educational Counselors): هم أشخاص تم تعيينهم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية من تاريخ (2017-2024)؛ لمساعدة الطلبة في تحقيق توافقهم النفسي، ولكن لديهم خبرة قليلة جداً للتعامل مع قضايا الطلبة ومشكلاتهم.

الإشراف التمايزي (Discrimination Supervision): يعرف كل من رادلي ولادني (Bradley & Ladany, 2014) نموذج الإشراف التمايزي بأنه نموذج تعليمي يوظفه المشرف خلال العملية الإشرافية، يتم فيه تحديد الحاجات التدريبية للمشرف عليهم، ومن ثم تحديد الدور الإشرافي المناسب، ومن أهم مزاياه أنه يعطي مرونة كبيرة للمشرف لتحديد ما يجب عمله في الاستجابة لحاجات المُشرف عليهم. ويُعرف إجرائياً: بأنه برنامج إشراف جمعي مستند إلى النموذج التمايزي، يتكون من (12) جلسة إشرافية مدة كل منها (60-90) دقيقة.

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة الحالية على المرشدين والمرشدات التابعين لمدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد في الفصل الدراسي الثاني من عام (2023/2024)، كما اقتصرَت الدراسة على المرشدين الجدد الذين تتراوح سنوات الخدمة لديهم من (1-7) سنوات، كما اقتصرَت الدراسة على تطبيق مقياس للشعور بالهوية المهنية، ومقياس قلق الأداء، وجرى أيضاً تطبيق برنامج الإشراف التمايزي، كما اقتصر عدد الجلسات في البرنامج على 12 جلسة إشرافية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدات والمرشدين المدرسيين الجدد التابعين لمدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد، خلال من العام الدراسي (2023/ 2024م)، والبالغ عددهم (64) مرشداً ومرشدة، تتراوح سنوات الخدمة لديهم من (1-7) سنوات. وتكونت عينة الدراسة من (22) مرشداً ومرشدة (7 منهم ذكور، و15 إناث)، أمكن التوصل إليهم من خلال تعاون رئيسة قسم الإرشاد في مديرية تربية إربد الأولى، ومديري ومديرات المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وممن لديه رغبة في المشاركة بهذه الدراسة، ويسكن في مدينة إربد. وقد وُزِع المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية (4 ذكور، و7 إناث) تلقت الإشراف التمايزي، ومجموعة ضابطة (3 ذكور، و8 إناث) لم تلحق أي إشراف أو تدريب.

أدوات الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة ثلاث أدوات، الأداة الأولى تمثل مقياس الشعور بالهوية المهنية، والأداة الثانية تمثل مقياساً لقلق الأداء، وأداة تمثل برنامج الإشراف التمايزي. وفيما يلي وصفٌ لكل أداة وللإجراءات التي اتُبعت في استخراج صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس الشعور بالهوية المهنية (Sense of Professional Identity Scale)

تم استخدام مقياس الشعور بالهوية المهنية المطور من قبل وو وهنفيلد (Woo & Henfield, 2014)، بعد ترجمته إلى العربية، واستخدمته الباحثة كأداة لقياس الشعور بالهوية المهنية لدى المرشدين المبتدئين في الدراسة الحالية. تكون المقياس بصورته النهائية المختصرة من (19) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: المعرفة العلمية؛ وتقيسه الفقرات (1-3)، والفلسفة المهنية؛ وتقيسه الفقرات (4-7)، والأدوار والمهام؛ وتقيسه الفقرات (8-10)، والاتجاهات نحو المهنة؛ وتقيسه الفقرات (11-13)، وإدارة السلوك المهني والتواصل؛ وتقيسه الفقرات (14-19). وتتم الاستجابة عن هذه الفقرات وفق تدرج من ست نقاط، إذ يوجد أمام كل فقرة 6 بدائل هي على التوالي (غير موافق بدرجة كبيرة جداً/ غير موافق بدرجة كبيرة/ غير موافق بدرجة متوسطة/ موافق/ موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة كبيرة جداً)، وعلى المستجيب أن يختار إحدى البدائل لكل فقرة من 1 (غير موافق بدرجة كبيرة جداً) إلى 6 (موافق بدرجة كبيرة). وهكذا فإن درجات المقياس تتراوح بين (19-114)، وتشير الدرجة المنخفضة للمستجيب على المقياس على انخفاض مستوى الشعور بالهوية المهنية لديه. وتجدر الإشارة إلى أن جميع فقرات المقياس مصاغة بشكل إيجابي.

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرضه على (8) محكمين من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية؛ حيث طلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات لكل مقياس، وقد أظهروا موافقتهم على معظم فقرات المقياس مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية. كما تم عرضه على (5) متخصصين في اللغة الانجليزية، وطلب منهم إجراء ترجمة عكسية لفقرات من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، كما طلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية حول سلامة الترجمة. في ضوء آراء وملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة؛ حيث أن نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس ووضوح ومناسبة فقراته بلغت (80%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة.

صدق البناء: لأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط؛ لإيجاد قيمة ارتباط الفقرة بالبعد، وقيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لدى عينة استطلاعية مكونة من (20) مرشداً ومرشدةً من خارج أفراد عينة الدراسة. وقد تراوحت معاملات الارتباط مع الأداة ككل ما بين (0.45-0.87)، ومع المجال

(0.93-0.68)، كما حسبت معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية، وقد تراوحت ما بين (0.97-60)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)؛ وكأمثلة على فقرات هذا المقياس: "أرغب في المشاركة بشكل أكبر في أنشطة التطوير المهني"، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية حُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك عن طريق توزيع المقياس على عينة استطلاعية عددها (20) مرشداً ومرشدةً من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.89)، كما بلغ معامل ثبات الإعادة للمجالات بين (0.86-0.82) وهي معاملات ثبات جيد، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس قلق الأداء (Performance Anxiety Scale):

تم استخدام مقياس قلق الأداء المطور من قبل الشرفين (2011)، واستخدمته الباحثة كأداة لقياس قلق الأداء لدى المرشدين المبتدئين في الدراسة الحالية. تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: البعد المعرفي الوجداني (مثل إنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة زعر عند إجراء المقابلة الإرشادية، سيفكر بي المشرف بشكل سلبي)؛ وتقيسه الفقرات (1-10)، والبعد الجسدي الفيزيولوجي (وتشمل اضطرابات البطن، والتعرق وجفاف الحلق والصداع)؛ وتقيسه الفقرات (11-20)، والبعد السلوكي (تظهر على شكل سلوك انسحابي، والبحث عن المبررات لتمنع المرشد من حضور المقابلات الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم)؛ وتقيسه الفقرات (21-30)، وتتم الاستجابة عن هذه الفقرات وفق تدرج من خمس نقاط، إذ يوجد أمام كل فقرة 5 بدائل هي على التوالي: (مطلقاً / نادراً / أحياناً / غالباً / دائماً)، وعلى المستجيب أن يختار إحدى البدائل لكل فقرة من 1 (مطلقاً) إلى 5 (دائماً). وهكذا فإن درجات المقياس تتراوح بين (30-150)، وتشير الدرجة المرتفعة للمستجيب على المقياس على ارتفاع مستوى قلق الأداء لديه. وتجدر الإشارة إلى أن جميع فقرات المقياس مصاغة بشكل عكسي.

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، قامت الباحثة بعرضه على (8) محكمين من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك، وجامعة العلوم

الإسلامية العالمية؛ حيث طلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية في فقرات المقياسين من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات لكل مقياس، وقد أظهروا موافقتهم على معظم فقرات المقياس مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية. وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة؛ حيث أن نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس ووضوح ومناسبة فقراته بلغت (80%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة. صدق البناء: لأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط؛ لإيجاد قيمة ارتباط الفقرة بالبعد، وقيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لدى عينة استطلاعية مكونة من (20) مرشداً ومرشدة من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت معاملات ارتباطها، سواء مع البعد الذي تنتهي إليه أو المقياس ككل أعلى من (0.30). وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والأداة ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.77-0.89)، ومع المجال (0.78-0.92)، كما حسبت معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية، وتراوحت بين (0.83-0.96)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ وكأمثلة على فقرات هذا المقياس: "أفكر بالانطباع الذي سيأخذه المسترشد عني"، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية حُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك عن طريق توزيع المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) مرشداً ومرشدة من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.92)، كما بلغ معامل ثبات الإعادة للمجالات بين (0.86-0.88) وهي معاملات ثبات جيد، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً: برنامج الإشراف الإرشادي التمايزي (Discrimination Supervision Program):

يستند هذا البرنامج إلى النموذج التمايزي في الإشراف الإرشادي، والذي أعدته الباحثة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي قامت بتوظيف أساليب النموذج التمايزي في الإشراف الإرشادي، وأهم المتغيرات التي تناولتها والعينات التي أجريت عليها، والنتائج التي توصلت إليها (e.g., Borders & Brown, 2005; Bradley & Ladany, 2010; Smith, 2021; Bernad & Goodyear, 2014). ودراسة كل من (الشريفين، 2011؛ الخوالدة ووطنوس، 2018). تألف برنامج

الإشراف التمايزي من (12) جلسة مدة كل جلسة (90) دقيقة، توزعت بمعدل جلستين أسبوعياً. ويقوم البرنامج على تقييم مهارات المرشدين المتدربين من خلال أربعة مجالات للتركيز، وتشمل مهارات الإرشاد الأدائية، ومجال المهارات المعرفية، ومجال مهارات الوعي الذاتي، ومجال السلوكيات المهنية من خلال اختيار المشرف للدور الإشرافي المناسب، وهي: دور المعلم، أو المرشد، أو المستشار. وتم تطبيق البرنامج على عينة من المرشدين والمرشدات الجدد، في مدينة اربد. ولأغراض الدراسة الحالية، قامت الباحثة بإجراء الصدق الظاهري للبرنامج الإشرافي، وذلك بعرضه على ثمانية من المحكمين المختصين في مجال العلاج والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، تم التواصل معهم عبر استخدام الإيميلات الشخصية لهم، لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة مستوى البرنامج للأهداف والمهارات والفنيات المستخدمة للتدريب والإشراف ومدة تطبيق البرنامج، وقامت الباحثة بالأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التواصل تم إلكترونياً من خلال الإيميلات الشخصية مع ذوي الاختصاص. وفيما يلي ملخص لجلسات البرنامج العلاجي:

الجلسة الأولى (بناء العلاقة الإشرافية): هدفت هذه الجلسة إلى التعارف المتبادل بين المشرف والمرشدين المتدربين في المجموعة التجريبية، وبناء الثقة وجو الألفة، وتم بعدها شرح أهداف البرنامج، وتوضيح القواعد العامة للجلسات الإشرافية، وصياغة قوانين المجموعة التي أجمع عليها المشاركون لإدارة الجلسات والعمل الجماعي ضمن المجموعة وتوثيقها على أوراق وتعليقها على جدار القاعة، تلاها سؤال عن توقعاتهم المتعلقة بالبرنامج، كما قام المرشدون المتدربون بتوقيع عقد يتضمن البنود التي تم الاتفاق عليها في الجلسة، كما تم تطبيق القياس القبلي على أعضاء المجموعة.

الجلسة الثانية: هدفت الجلسة الثانية إلى تعريف المتدربين بمفهوم كل من الهوية المهنية وقلق الأداء، والعوامل التي تساهم في تشكيل كل مفهوم من وجهة نظر العديد من المنظرين والباحثين، كما تم التعريف بالعلاقة الارتباطية بينهما، ودور كل متغير في نمو وتطور عمل المرشد نحو الأفضل أو الأسوأ.

الجلسة الثالثة: هدفت الجلسة الثالثة إلى تعريف المتدربين إلى مفهوم الإشراف التمايزي، ومراحله والتدخلات الإشرافية المستخدمة في النموذج، بالإضافة إلى إجراءاته وخطواته. كما تم تعريفهم بدور الإشراف والتدريب في عملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشدين التربويين،

كما يساعدهم على تعلم المعارف والمهارات والكفايات الإرشادية المختلفة، وممارستها بشكل عملي. بالإضافة تعريف المتدربين على الضوابط والأسس الأخلاقية والمهنية التي تقع على عاتق المرشد المدرسي.

الجلسة الرابعة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال التخطيط والتنسيق/ دور المرشد في مجال التوجيه الجمعي والمهني/ دور المرشد في مجال الإرشاد الفردي للطلبة) والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما له من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، والتأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة الخامسة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال الإرشاد الجمعي، ودراسة الحالة) والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، والتأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة السادسة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال التعليم وتقديم الخدمات الاستشارية للهيئتين التدريسية والإدارية وأولياء أمور الطلبة)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، والتأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة السابعة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال التقييم وإجراء البحوث والدراسات، ودور المرشد في مجال الخدمات الصحية والاقتصادية)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة الثامنة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في النشاطات المدرسية ودوره في اللجان المدرسية)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة التاسعة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال النظام / دور المرشد في المناوبة/ دور المرشد في الغياب والتأخر الصباحي)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة العاشرة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في الامتحانات/ دور المرشد في مجلس الضبط)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بالأدوار والأعمال التي لا ينبغي على المرشد القيام بها، وتشمل كل مما يلي (المقصف المدرسي / المرشدات والكشافات/ المناوبة/ تربية الصف/ تسجيل الغياب أو حالات التأخر الصباحي/ جمع النقود والمساعدات، إشغال الحصص/ سجل مغادرات الطلبة/ كتابة الإنذارات والتنبيهات/ ضبط الصف أو تهدئته)، وتعريفهم بالدور الحقيقي له في كل هذه الأعمال، كما تم التأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام من هذه الأعمال، والتي من شأنها تخفيض الشعور بالهوية المهنية.

الجلسة الثانية عشرة: تم تلخيص مآدر في خلال البرنامج الإشرافي، والاستماع إلى ملاحظات المتدربين حول البرنامج التدريبي، من حيث الإيجابيات والسلبيات، كما تم تطبيق القياس القبلي، كما تم تأكيد أهمية انتقال أثر التدريب باستمرار في العمل الميداني، وفي نهاية الجلسة تم شكر المتدربين على الحضور والالتزام في جلسات البرنامج.

إجراءات الدراسة

1. تحديد مجتمع الدراسة والعينة التي ستجري عليه الدراسة، وهم المرشدون الجدد من الذين تتراوح سنوات الخبرة لديهم من (1-7) سنوات التابعين لمديرية قصبة إربد في الأردن.
 2. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها والمتغيرات المتعلقة بها.
 3. مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.
 4. التأكد من معاملات الصدق والثبات للمقياسين، وتم بعدها تطبيق مقياسي الدراسة (الشعور بالهوية المهنية، وقلق الأداء) على جميع المرشدين الجدد في المحافظة التي تم تحديدها.
 5. كما تم الحصول على موافقة من نادي معلمين إربد في محافظة إربد من أجل توفير المكان المناسب لإجراء الدراسة على عينة من المرشدين الجدد.
 6. كما تم الحصول على موافقة خطية من المرشدين الجدد المعنيين بالدراسة.
 8. وتم بعد ذلك توزيعهم إلى مجموعتين، ومن ثم تطبيق البرنامج الإشرافي، وإجراء القياس البعدي بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج مباشرة.
 9. التأكد من الاستجابة على جميع فقرات المقياس لأغراض التحليل الإحصائي للبيانات، والتأكد من تكافؤ المجموعات على القياس القبلي، وإعطاء الوقت الكافي لأفراد عينة الدراسة للإجابة على فقرات مقياس الدراسة.
- منهجية الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، الذي تمثل باختبار فاعلية برنامج إشرافي في تحسين الشعور بالهوية المهنية، وخفض مستوى قلق الأداء.
- التصميم شبه التجريبي:** المجموعة التجريبية (G1): $G1 = R \cdot O1 \times O2$ / المجموعة الضابطة (G2): $G2 = R \cdot O1 - O2$
- حيث: (عشوائية الاختيار للعينة: R، القياس القبلي: O1، القياس البعدي: O2، المعالجة المستخدمة: X).
- النتائج:**
- الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي.
- لتحقيق ذلك فقد تم بداية التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس القبلي. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الشعور بالهوية المهنية في القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة العلمية قبلي	تجريبية	11	12.50	137.50	49.500	115.500	-0.750	.453
	ضابطة	11	10.50	115.50				
الفلسفة المهنية قبلي	تجريبية	11	10.18	112.00	46.000	112.000	-0.980	.327
	ضابطة	11	12.82	141.00				
الأدوار والمهام قبلي	تجريبية	11	9.73	107.00	41.000	107.000	-1.331	.183
	ضابطة	11	13.27	146.00				
الاتجاهات نحو المهنة قبلي	تجريبية	11	10.86	119.50	53.500	119.500	-0.482	.630
	ضابطة	11	12.14	133.50				
إدارة السلوك المهني والتواصل قبلي	تجريبية	11	12.27	135.00	52.000	118.000	-0.570	.569
	ضابطة	11	10.73	118.00				
مقياس الشعور بالهوية المهنية قبلي	تجريبية	11	11.27	124.00	58.000	124.000	-0.166	.868
	ضابطة	11	11.73	129.00				

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

بعد التأكد من تكافؤ المجموعات شرعنا في التحقق من صدق الفرضية؛ فتم استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) نتائج اختبار "مان وتي" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة العلمية بعدي	تجريبية	11	15.77	173.50	13.500	79.500	-3.212	.001
	ضابطة	11	7.23	79.50				
الفلسفة المهنية بعدي	تجريبية	11	16.09	177.00	10.000	76.000	-3.416	.001
	ضابطة	11	6.91	76.00				
الأدوار والمهام بعدي	تجريبية	11	16.05	176.50	10.500	76.500	-3.353	.001
	ضابطة	11	6.95	76.50				
الاتجاهات نحو المهنة بعدي	تجريبية	11	15.68	172.50	14.500	80.500	-3.092	.002
	ضابطة	11	7.32	80.50				
إدارة السلوك المهني والتواصل بعدي	تجريبية	11	16.05	176.50	10.500	76.500	-3.388	.001
	ضابطة	11	6.95	76.50				
مقياس الشعور بالهوية المهنية بعدي	تجريبية	11	15.82	174.00	13.000	79.000	-3.131	.002
	ضابطة	11	7.18	79.00				

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، إذ كانت متوسطات درجات مجموعة البرنامج الإشرافي أعلى على مقياس الشعور بالهوية المهنية. فقد بلغت قيمة (Z) (-3.131) بدلالة إحصائية مقدارها (0.002)، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الأداء في القياس البعدي.

لتحقيق ذلك فقد تم بداية التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس قلق الأداء في القياس القبلي، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على قلق الأداء في القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد المعرفي الوجداني قبلي	تجريبية	11	11.77	129.50	57.500	123.500	-.198	.843
	ضابطة	11	11.23	123.50				
البعد الجسدي الفيزيولوجي قبلي	تجريبية	11	12.77	140.50	46.500	112.500	-.937	.349
	ضابطة	11	10.23	112.50				
البعد السلوكي قبلي	تجريبية	11	13.14	144.50	42.500	108.500	-1.193	.233
	ضابطة	11	9.86	108.50				
مقياس قلق الأداء قبلي	تجريبية	11	12.82	141.00	46.000	112.000	-.957	.339
	ضابطة	11	10.18	112.00				

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) في مستوى قلق الأداء تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات. بعد التأكد من تكافؤ المجموعات شرعنا في التحقق من صدق الفرضية؛ فتم استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس قلق الأداء في القياس البعدي، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الأداء في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد المعرفي الوجداني بعدي	تجريبية	11	8.00	88.00	22.000	88.000	-2.622	.009
	ضابطة	11	15.00	165.00				
البعد الجسدي	تجريبية	11	7.50	82.50	16.500	82.500	-2.918	.004

				170.50	15.50	11	ضابطة	الفيزيولوجي بعدي
				166.00	15.09	11	ضابطة	البعد السلوكي بعدي
				166.00	15.09	11	ضابطة	مقياس قلق الأداء بعدي
				166.00	15.09	11	ضابطة	
				166.00	15.09	11	ضابطة	
				166.00	15.09	11	ضابطة	
				166.00	15.09	11	ضابطة	
				166.00	15.09	11	ضابطة	
				166.00	15.09	11	ضابطة	
				166.00	15.09	11	ضابطة	

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) في مستوى قلق الأداء تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، إذ كانت متوسطات درجات مجموعة البرنامج الإشرافي أدنى على مقياس قلق الأداء. فقد بلغت قيمة (Z) (-2.607) بدلالة إحصائية مقدارها (0.009)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة. وهكذا فإن النتائج لم تدعم فرضيتي الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج الإشرافي في تعزيز الشعور بالهوية المهنية:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الشعور بالهوية المهنية لدى مجموعة البرنامج الإشرافي تحسن في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية للمقياس بشكل دال إحصائياً، مقارنةً مع المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج الإشرافي؛ مما يشير إلى كفاءة البرنامج الإشرافي وأثره الإيجابي في تعزيز مستوى الشعور بالهوية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية. فقد أكدت محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) إلى أن الإشراف والمشاركة في التدريب الجماعي تؤثر بشكل إيجابي على بناء الهوية المهنية للمرشدين وتطويرها، وبدون الإشراف من قبل مشرفين مدربين، فإن كلاً من الكفاءة الذاتية والهوية المهنية تعانيان، كما تم التأكيد على أن ممارسة ما تعلموه من معلومات متخصصة ذات الصلة بالقيم الأساسية للمهنة لها التأثير الأكبر على الهوية المهنية للشخص. كما أكد كل من سوانك وزملاؤه (Swank et al., 2022) على أن المشرفين بحاجة إلى إدراك أهمية احتياجات المرشدين فيما يتعلق بتنمية الهوية المهنية ومساعدتهم في تطويرها. كما أكد سميث (Smith, 2021) على أن عدم تلقي المرشد الإشراف الإرشادي في كل سنة سيساهم في الإرهاق وتقليص الهوية المهنية.

وقد تعزى النتيجة الحالية إلى أن تقديم المعلومات المتخصصة ذات الصلة بالقيم الأساسية لمهنة الإرشاد والأدوار الوظيفية للمرشد، بالإضافة إلى المشاركة في التدريب الجماعي في البرنامج الإشرافي لها التأثير الإيجابي الأكبر على بناء الهوية المهنية للمرشد؛ فقد تضمن البرنامج الإشرافي عدداً من الفعاليات والأنشطة التي لها دور في تنمية وتعزيز شعور أقوى بالهوية المهنية لدى

المُرشدِين المتدربين؛ حيث تم إعطاء المتدربين والمتدربات في محور مجالات التركيز لبرنامج الإشراف التمايزي الفرصة الكافية للتعرف على الأدوار التي تتعلق بعمل المرشد المدرسي والتميز بينها وبين الأعمال التي ليس لها علاقة بعمل المرشد المدرسي مع توضيح الدور الحقيقي للمرشد في هذه الأعمال من الناحية النظرية والتطبيقية. حيث كان يتم عرض أدوار المرشد المدرسي كما هو موضح في الجلسات الإشرافية للبرنامج الإشرافي نظرياً ومدعماً بالأمثلة، بالإضافة إلى تطبيقها العملي، ثم يتم بعد ذلك قيام المتدربين والمتدربات بممارسة كل دور من خلال لعب الأدوار والمناقشة الجماعية وإنجاز الواجبات، بالإضافة إلى تبادل التجارب الميدانية السلبية والإيجابية بين المتدربين والاستفادة من خبرات بعضهم البعض. كما تم أيضاً تصحيح العديد من الأفكار والمعتقدات الخاطئة حول بعض الأعمال التي يتم تكليف المرشد المدرسي بها من خلال توضيح الدور الحقيقي للمرشد في هذه الأعمال نظرياً وعملياً، وتوضيح الآثار السلبية لممارسة هذه الأعمال على عمل المرشد والعملية الإرشادية من الناحية الأخلاقية والقانونية.

وفي محور الأدوار الإشرافية، فقد ظهر دور المرشد في تصحيح العديد من الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المتدربين حول بعض الأعمال التي يتم تكليفهم بها داخل المدرسة ولا تقع ضمن مهامهم الإرشادية؛ مما سينعكس على قدرة المرشد في التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره في المهنة من حيث مبادئها ومعاييرها وأخلاقياتها، كما لها تأثير على تفسيره لأدواره المختلفة وفي تصوره لكيفية تأدية هذه الأدوار. كما تم ممارسة دور المرشد مع بعض الحالات الفردية التي كانت تعاني من مشكلة تأكيد الذات، والتي تتمثل بعدم قدرتها على رفض ما يتم تكليفهم به من أعمال إرضاء للإدارة وخوفاً من فقدان الوظيفة، فقد تم التواصل معهم من خلال برنامج التميز بشكل فردي ومساعدتهم وتزويدهم بمهارات حول كيفية التصرف في هذه المواقف. كما تم ممارسة دور المستشار من خلال استخدام استراتيجية العصف الذهني للمتدربين لإثراء العملية الإشرافية بالأمثلة والمواقف والحالات الإرشادية الميدانية وكيفية التعامل معها وإيجاد الحلول للكثير منها. وبالنسبة لدور المعلم فقد ظهر من خلال إلقاء المحاضرات النظرية حول الإرشاد المدرسي مضامينه وأخلاقياته ومهامه الوظيفية، بالإضافة إلى الدور الرئيسي في التدريب على ممارسة الأدوار داخل الجلسات باستخدام السيكدوراما ولعب الدور، ومتابعة تطبيق ذلك في الميدان من خلال الواجبات المنزلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية البرامج الإشرافية في تعزيز الهوية لدى المرشدين التربويين. فقد اتفقت مع نتائج دراسة أتايكي (Atici, 2015) التي أشارت إلى أثر برنامج الإشراف الإرشادي على تطوير الشعور بالهوية المهنية للمرشدين المتدربين، وأنهم أصبحوا أكفاء أكثر في أداء الأنشطة والأعمال الإرشادية وفي تطبيق المعرفة والمهارات المهنية وتقديم خدمات إرشادية للطلاب بعد البرنامج الإشرافي. كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) التي أشارت إلى إن هناك تأثير كبير للبرنامج الإشرافي على جميع مجالات الهوية المهنية وتطوير المعرفة والمهارات المهنية لدى عينة الدراسة. كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة سميث (Smith, 2021) التي أظهرت تأثير إشراف الأقران على تعزيز الهوية المهنية والفاعلية الذاتية للمرشدين المتدربين.

مناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج الإشرافي في خفض قلق الأداء:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى قلق الأداء لدى مجموعة البرنامج الإشرافي انخفض في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية للمقياس بشكل دال إحصائياً، مقارنةً مع المجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج الإشرافي؛ مما يشير إلى كفاءة البرنامج الإشرافي وأثره الإيجابي في خفض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية. فقد أشار باتريك (Patricia, 2010) إلى أن مستوى قلق الأداء لدى المرشد، والعديد من المهارات والخصائص والصفات قابلة للتعديل والاكتمال عن طريق برامج التدريب والتعليم المناسبة والتي يعد الإشراف الإرشادي عنصراً أساسياً فيها، كما أنه يدعم عملية التغيير والإثراء الذاتي للطلاب في مجال الإرشاد النفسي، ويساعد في التعلم الفعال للمعرفة الإرشادية. بالإضافة إلى ذلك، فقد تم التأكيد على أنه من الممكن أن ينخفض القلق لدى المرشدين عن طريق تطوير مبادئ الإشراف المتخصص، بالإضافة إلى تشجيع الاستقلالية لديهم، وتعزيز النظرة الإيجابية للتقييم، وتقديم الإرشاد اللازم لهم في حالات القلق والخوف أو أي اضطرابات أخرى (Costa & McCrae, 1992; Costa, 1994).

وتعزو الباحثة انخفاض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى طبيعة البرنامج الإشرافي المستخدم في الدراسة الحالية، وما تضمنه من فنيات وأنشطة وأساليب استهدفت الجوانب المعرفية والانفعالية ساهم في النمو الشخصي والمهني للمرشدين المتدربين في المجموعة التجريبية. كما أن المعلومات التي وفرها برنامج الإشراف التمايزي للمشاركين في المجموعة التجريبية، ساعدت على زيادة وعيهم واستبصارهم بمستوى القلق لديهم ونتائجه السلبية على

أنفسهم وعلى عملهم الإرشادي، وتعليمهم استراتيجيات ومهارات للتعامل مع القلق وكيفية مواجهته.

حيث تم في محور مجال مهارات الوعي الذاتي لدى المتدربين والمتدربات بعدم السماح للمعتقدات والسمات الشخصية بأن تؤثر على سير العملية الإرشادية؛ حيث ظهر دور المرشد خلال الجلسات الإشرافية في تصحيح العديد من الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المتدربين والتي كانت سبباً في حدوث القلق حول أدائهم. فقد أكد كل من أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) أن هناك أفكاراً غير عقلانية ليست ذات معنى وأهدافاً لا يمكن تحقيقها يحملها المرشد في تفكيره وتؤدي إلى الإحباط والقلق الدائم من الفشل، وعندما يتعلم أن يفكر بطريقة عقلانية فإنه يتخلص من القلق ثم يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية البرامج الإشرافية في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين. فقد اتفقت مع نتائج دراسة أدموزي وزميليه (Edmauzey et al., 2000) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين تعزى لاختلاف طريقة الإشراف. كما اتفقت مع نتائج دراسة أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) التي أظهرت أن الممارسات الإشرافية لها دور فاعل في زيادة الوعي المعرفي لدى المرشدين المتدربين؛ مما أدى إلى خفض مستوى القلق لديهم، وبالتالي أدى إلى تحسن واضح في مستوى الأداء لديهم. واتفقت مع نتائج دراسة الشرفين (2011) كشفت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن.

كما يعزى التحسن في برنامج الإشراف التمايزي أيضاً إلى طبيعة أنشطة البرنامج الإشرافي الذي تم استخدامه وما قدم فيه من معلومات وتدخلات وفق جلسات البرنامج، أعطى المشاركين الدافعية والحماس والانفتاح واستغلال ما لديهم من معارف وخبرات وربطها مع المعرفة الجديدة التي تقدم لهم ضمن المواقف والأنشطة التدريبية. حيث إن البرنامج الإشرافي بفعالياته وأنشطته وما فيه من معلومات، أثار اهتمام المشاركين ولبي احتياجاتهم التدريبية ورغبتهم في النجاح والتغلب على المشكلات المتعلقة بالعمل الإرشادي وليس فقط مشكلة تدني الشعور بالهوية المهنية وقلق الأداء، ومما لا شك فيه أن مثل تلك الأنشطة والفعاليات كانت عاملاً حاسماً في اكساب المشاركين القدرة على التعلم من الخبرات المقدمة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما

أشارت إليه الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية برنامج الإشراف التمايزي بشكل عام مثل دراسة كل من (Luke et al., 2011; Ülker, 2022; الخالدة وطنوس، 2018). وعند النظر للمجالات التطورية للمشاركين في البرنامج الإشرافي، فإن التغيير في مجال واحد من المحتمل أن يؤدي للتحسن في المجال الآخر، وبالتالي، يبدو أن التحسن في مستويات الشعور بالهوية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية أحدث تأثيراً إيجابياً على مستوى قلق الأداء والعكس صحيح. ويؤيد ذلك إذا وضعنا في الاعتبار ما أشار له الأدب سابقاً بشأن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الهوية المهنية وقلق الأداء، وبالتالي فإن الافتراض الذي سعت الباحثة للتحقق من صحته بأن العمل على تعزيز وتحسين الشعور بالهوية المهنية لدى المرشدين التربويين من خلال البرامج الإشرافية قد يؤدي إلى تحسين المتغير الآخر ثبت صحته فعلياً. وذلك يتفق مع ما أشار إليه أرجلي (Argyle, 2008) في إن تحديد الهوية المهنية وإدراك المرشد لدوره ووعيه لما يقوم به ومستوى أدائه يلعب دوراً فاعلاً في تعميق مفهوم الذات لديه، ووعي المرشد لما يقوم به من مهارات وفنيات في أدائه الإرشادي قد يساعده على زيادة الثقة بنفسه ويحميه من الإصابة بقلق الأداء أثناء ممارسته الإرشادية. وما أكد عليه كل من أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) من أنه كلما كان المرشد المدرب أكثر وعياً بما لديه من معرفة نظرية بأدواره المهنية، انخفض مستوى قلق الأداء لديه، وبالتالي من المتوقع أن يتحسن أدائه.

التوصيات:

- اعتماد برنامج الإشراف التمايزي المعد لهذه الدراسة، وتطبيقه في مواقع عمل متعددة على كافة العاملين في مجال الصحة النفسية.
- إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى المقارنة بين برنامج الإشراف التمايزي والأساليب الإشرافية الأخرى في خفض مستوى قلق الأداء وتحسين الهوية المهنية لدى المرشدين التربويين.
- استخدام أسلوب الإشراف الفردي لدراسة حالة كل مرشد متدرب على حدة، الأمر الذي يوفر فرصة لملاحظة انخفاض مستوى قلق الأداء وتدني الشعور بالهوية المهنية بشكل أكثر وضوحاً ودقة.
- ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المرشدين والتهيئة المهنية المبكرة لهم، تستند على تدعيم الجوانب الشخصية والسلوكية لديهم، وليس فقط التكوين العلمي في مادة الاختصاص.
- العمل على تصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتخفيض قلق الأداء لدى المرشدين التربويين المبتدئين.

المراجع العربية:

الخوالدة، محمد وطنوس، عادل. (2018). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين مهارات إرشاد الأزمات والكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، 26(4)، 150-184.

الشريفين، أحمد. (2011). تأثير برنامج إشراف إرشادي قائم على النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المتدربين على الإرشاد في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 7(3)، 233-251.

عيطاني، مشهور وطنوس، عادل. (2024). مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في محافظة الزرقاء وعلاقته بالكفاءة المهنية وإدارة الصراعات. *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية*، *المجلة التربوية الأردنية*، 9(1)، 548-572.

المهايرة، عبد الله. وطنوس، عادل. (2016). فاعلية برنامج إشرافي قائم على النموذج المعرفي السلوكي في تحسين مهارات الإرشاد وخفض الضغوط النفسية لدى المرشدين المدرسين في محافظة الطفيلة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43(3)، 1981-2001.

نصر، علا. (2020). الهوية المهنية في الإرشاد النفسي وعلاقتها بالرضى الوظيفي. *مجلة جامعة الفرات للدراسات والبحوث العلمية*، 45.

المراجع الأجنبية:

- American Psychological Association. (2014). *Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology: Quick reference guide to internship programs*. www.apa.org/ed/accreditation or send email to apaaccred@apa.org.
- Argyle, M. (2008). *Social Encounters: Contributions to Social Interaction*. Aldine Transaction. <http://www.ijip.in>
- Atici, M. (2015). Professional Identity Development of Counselors-in-Training in a School Internship Program in Turkey. *The Professional Counselor*, 5(1), 137–151 <http://tpcjournal.nbcc.org> © 2015 NBCC, Inc. and Affiliates doi:10.15241/ma.5.1.13
- Bandura, A. (2006). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University press.
- Beckers, J., Wicherts, J., & Schmidt, H. (2007). Computer anxiety: Stator trait. *Computers in human behavior*, 23, 282-285. DOI: [10.1016/j.chb.2006.06.001](https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.06.001)
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. Pearson.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision clinical supervision* (6th ed.). Pearson.
- Borders, L. & Brown, L. (2005). *The New Handbook of Counseling Supervision*. NY: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, L. & Ladany, N. (2010). *Counselor Supervision*. NY: Routledge.
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesis qualitative research: A worked example. *Journal of Health Services Research & Policy*, 7(4), 209–215. DOI:10.1258/135581902320432732.
- Carnes-Holt, K., Meany-Walen, K., & Felton, A. (2014). Utilizing sandtray within the discrimination model of counselor supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(4), 497–510. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.909298>
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Boston, MA: Cengage.

- Costa, L. (1994). Reducing Anxiety in Live Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34 (1), p30-40. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1994.tb00308.x>
- Costa, T., & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. https://www.researchgate.net/publication/240133762_Neo_PI-R_professional_manual.
- Crocket, K. (2007). Counselling supervision and the production of professional selves. *Journal of Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 19-25. <https://doi.org/10.1080/14733140601140402>
- Dollarhide, C. T., & Miller, G. M. (2006). Supervision for preparation and practice of school counselors: Pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision*, 45, 242-252. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00001.x>
- Edmauzey, E., Harris, N, and Trusty, J. (2000). Comparing the effects of live supervision intervention or novice trainee anxiety and anger. *Clinical Supervisor*, 19(2), 109-122. https://doi.org/10.1300/j001v19n02_06
- Ellis, M. V., Kregel, M., & Beck, M. (2002). Testing self-focused attention theory in clinical supervision: Effects of supervisee anxiety and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), 101–116. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.1.101>
- Erikson, E. (1996). *Identity: youth and crisis*. Moscow: Progress Publishing Group.
- Lee, S. Cho, S. and Kissinger, D. (2010). A Typology of Burnout in Professional Counselors. *Journal of Counseling and Development*, (88), 131-138. DOI:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00001.x
- Limberg, D., Bell, H., Super, J. T., Jacobson, L., Fox, J., DePue, M. K., Christmas, C., Young, M. E., & Lambie, G. W. (2013). Professional identity development of counselor education doctoral students: A qualitative investigation. *Professional Counselor*, 3(1), 40-53. <https://doi.org/10.15241/dll.3.1.40>
- Luke, M., Ellis, M. V., & Bernard, J. M. (2011). School counselor supervisors' perceptions of the discrimination model of supervision. *Counselor Education and Supervision*, 50, 328-343. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2011.tb01919.x>
- Marcia, J. E. (2007). *Theory and measure: The identity status interview*. University Press of America.
- Mohamed, H., Awad, S., & ElSabahy, H. (2021). The Effect of a Clinical Supervision-Enhancing Strategy for Head Nurses on Their Professional Identity. *Egyptian Journal of Health Care*, 12(4). DOI: 10.21608/ejhc.2021.203959
- Patricia, H. (2010). *Supervision of School Counselors*. ERIC Digest. (ERIC Document Service No. ED372353).
- Puig, A., Swank, J. M., Haynes-Thoby, L & Paladino, D. A. (2022). *Foundations in Becoming a Professional Counselor: Advocacy, Social Justice, and Intersectionality*. DOI:10.1891/9780826163868
- Savickas, M. L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction*. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley. <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=1733280>
- Smith, A. (2021). *Supervise Me: Strengthening School Counselor Professional Identity Through Peer Supervision*. Directed by Drs. Kelly Wester & Carrie Wachter Morris. 185 pp. DOI: 10.1002/ceas.12054
- Smith, k.L. (2009). *A brief summary of supervision modal*.

- Tam, S., Chan, M., Lam, H., & Lam, L. (2003). Comparing the self-concepts of Hong Kong Chinese adults with visible and not visible physical disability. *The Journal of Psychology*, 137, 363-372. <https://doi.org/10.1080/00223980309600620>
- Ülker Tümlü, G. (2022). The effect of discrimination model-based group supervision on counseling self-efficacy and insights of novice supervisees. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1270-1285. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.905>
- Varvatsoulas, G. (2017). Performance anxiety disorder: Developing a proposal for an inventory, according to the cognitive-behavioural therapy rationale. *Psychological Thought*, 10(2), 236–246. <http://dx.doi.org/10.5964/psyct.v10i2.232>
- Woo, H., Henfield, M. S., & Choi, N. (2014). Developing a unified professional identity in counseling: A review of the literature. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 1(1), 1–15. doi:10.1080/2326716X.2014.895452
- Woo, H., Storlie, C., & Baltrinic, E. (2016). Perceptions of Professional Identity Development from Counselor Educators in Leadership Positions. *Counselor Education & Supervision*, 55, 287-293. DOI: 10.1002/ceas.12054.

التنوعات النطقية للأصوات الذلقية العربية

أ.د. حسين مصطفى غوانمة*

تاريخ وصول البحث: 2024/12/1 م

تاريخ قبول البحث: 2025/1/21 م

الملخص

يهدف هذا البحث إلى بيان الأصوات الذلقية الثلاث: (اللام والنون والراء) في العربية الفصحى، ونظرة علماء الأصوات إليها قديماً وحديثاً، في توصيف واضح لها من ذكر مكان النطق تسهيلاً للوصف، مع بيان التنوعات النطقية المختلفة لها عند العربي بين الحرة والمقيدة في توزيع فصيح، ولهجي ذي تأثير على الصفات الصوتية لها؛ للدلالة على أنّ الصوت مقيد من حيث الحدوث أو متأثر من حيث السماع على ما يسبقه أو يليه من أصوات في بيان التأثير بالسياق الصوتي المحيط به. وقد عمدنا في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، متوصلين في جزئيات البحث إلى أنّ الأصوات الذلقية كلما زادت قدرة فونيماتها على الحلول محل فونيمات أخرى زاد التكافؤ التوزيعي بينها، وأدى إلى تغير المعنى أحياناً. الكلمات المفتاحية: الأصوات الذلقية، التنوعات النطقية، المخارج، الصفات.

الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، الجامعات الفلسطينية، الطلبة.

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

Articulatory Variations of the Arabic Uvular Sounds

Abstract

This research aims to examine the three Arabic uvular sounds—*lam*, *nūn*, and *rā'*—in Classical Arabic, reviewing their descriptions in both historical and modern phonetic scholarship. By clearly identifying their points of articulation, the study facilitates an accurate description of these sounds and explores their diverse articulatory realizations across contexts, ranging from free to restricted variation. These variations appear in both standard and dialectal usage and influence the acoustic properties of the sounds, indicating that their occurrence may be phonetically conditioned or perceptually influenced by surrounding sounds. Using a descriptive-analytical approach, the study concludes that the greater the ability of these sounds' phonemes to substitute for one another, the higher their distributional equivalence, which may in some cases lead to changes in meaning.

Keywords: uvular sounds, articulatory variation, points of articulation, phonetic features, Arabic phonology.

المقدمة:

تتناغم أصوات العربية وتنسجم وتترابط وفق منطق لسانی بديع، فمن صفاتها عدم التنافر بين مخارج حروفها، وتلون كلماتها وعباراتها بكل انفعال رقّ أو اشتدّ. لذا وضع أجدادنا الكرام من العلماء - حرصاً على سحر جمالها الموسيقي - الإرشادات والعلامات التي تضبط النطق، وتجعله يخرج من مخرجه الصحيح، مما يؤدي إلى الأداء السليم للغة عند قراءتها، فتجلو أفكارها، وتتحقق.

ولعل الدراسة كانت في هذه الأصوات (اللام والنون والراء) لأنها من الأصوات المتعددة النطق، فقد يكون جزء من هذا التعدد عائداً إلى الفصحى، وجزء آخر يعود إلى اللغة الدارجة، ومن هنا كانت مشكلة الدراسة، وحلها كان عبر أسئلة الدراسة، وهي:

- هل اختلف علماء اللغة في توصيف الأصوات الذلقية من حيث المخرج والصفات؟

- هل يمكن حلّ هذا الاختلاف بالتقارب مثلاً؟

- ما التنوعات النطقية الحرة والمقيدة للأصوات الذلقية؟

فكانت الإجابة عن هذه الأسئلة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، للنظر في مختلف حيثيات الأصوات الذلقية، وصولاً إلى جمع كل تلك الجزئيات اللاحقة الذكر بغية الوصول إلى معرفة شاملة عن هذه الأصوات.

فبعد الاطلاع على كتب اللهجات العربية، وكتب اللهجات العربية في القراءات القرآنية تبين لي ما يأتي:

1. عدم اتفاق الجغرافيين العرب والغربيين أو الدارسين على حدود شبه الجزيرة العربية.
 2. عدم استقرار أية قبيلة عربية في مكان ثابت محدد، لتتبع مواطن الكلا، والماء، ومنها على سبيل المثال هجرة القبائل من اليمن عقب انهيار سد مأرب.
 3. التقاء القبائل العربية كثيراً كما في القوافل التجارية، والأسواق، وأيام العرب، والمصاهرة، والأحلاف، والمناظرات.
 4. كما أنّ نفس القبيلة تنقسم إلى: حضر يشتغلون بالزراعة، وبدو يتخذون حياة الخيام والتنقل، ومن هنا يتضح لنا بأنّ هناك تداخلاً بين القبائل العربية ومن العسير الفصل جغرافياً بين القبائل، فيتربط عليه عسر في الفصل اللهجي بين الشرق والغرب.
- وهذا يفسر التداخل بين اللهجات العربية وتداخل لغة بلغة، وهذا الأمر يؤكد لنا بعض الباحثين

(١)

ألقاب أخرى للحروف الذلقية:

- الأصوات اللثوية
- عائلة الأصوات المتوسطة الشبيهة بأصوات اللين (2)
- أشباه أصوات اللين أي أشباه الحركات (3)
- الحروف المائعة (4)

ملاحظات على ألقاب الحروف الذلقية:

1. سميت الحروف الذلقية نسبة إلى ذلق اللسان، أي طرفه، وهو مخرجها.
2. سميت الأصوات اللثوية نسبة إلى اللثة، لأن مخرجها طرف اللسان مع اللثة.
3. سميت عائلة الأصوات المتوسطة الشبيهة بأصوات اللين؛ لأنها تشترك في صفة التوسط، وربما سميت أشباه أصوات اللين، لكثرة ما يصيبها من ظواهر صوتية مختلفة.
4. وسميت الحروف المائعة؛ لما يصيبها من ظواهر صوتية مختلفة لكثرة شيوع الحروف المائعة، فمرة تبدل ومرة تحذف ومرة تتباين.

مخرج الحروف الذلقية عند القدماء والمحدثين:

المخرج لغة: اسم لمكان خروج الشيء (5)

المخرج اصطلاحاً: المكان الذي يخرج منه الصوت ويتميز عن غيره.
عدد المخارج الحروف العربية:

لقد اختلف القدماء في عددها على ثلاثة مذاهب:

1. سبعة عشر مخرجاً: مذهب الجمهور منهم: ابن الجزري والفراهيدي ومكي بن أبي طالب
2. ستة عشر مخرجاً: منهم سيبويه والشاطبي، أسقطوا حروف الجوف.
3. أربعة عشر مخرجاً: منهم الفراء وقطرب وابن كيسان والجزمي، وقد أسقطوا مخرج الجوف، وجمعوا مخرج النون واللام والراء في مخرج واحد. (6)

الملاحظات على مخارج الحروف عند اللغويين القدماء والمعاصرين:

1. ترتيب مخارج عند القدماء عكسية فالقدماء بدأوا من الجوف وانتهوا بالشفة، ورأي المحدثين من الظاهر إلى الباطن.
2. إن اللغويين المعاصرين لم يعدوا الغنة من المخارج.

3. إنَّ اختلافهم في مخرج: (غ) و (خ) لا يعني أن القدماء أخطؤوا، إنما يعني أنَّ المخرج قد تطور وتقدم، لأننا لو جربنا أن ننطق الحرفين كما وصفوهما لوجدنا أننا نتمكن من نطقهما من المخرج الذي ذكره (7)

وصف مخرج كل حرف من الحروف الذلقية:

1: مخرج اللام:

من أدنى إحدى حافتي اللسان أي جانبه بعد مخرج الضاد، إلى منتهى طرفه مع ما يحاذيه من لثة الأسنان العليا، وهي من الضاحك إلى اللثة. (8)

2: مخرج النون الساكنة والمظهرة والمتحركة:

من طرف اللسان مع ما يحاذيه من لثة الأسنان العليا بعد مخرج اللام، وأما النون المدغمة والخفيفة فمخرجها من الخيشوم. (9)

3: مخرج الراء :

من طرف اللسان بعد مخرج النون مائلة إلى ظهر اللسان قليلا مع ما يحاذيه من لثة

الأسنان العليا. (10)

وصف تكون الأصوات الذلقية:

النون: يتكون صوت النون حين يندفع الهواء من الرئتين مروراً بالحنجرة، حيث تتذبذب الأوتار الصوتية معه، ثم يتخذ الهواء مسارا عبر الحلق، ويهبط أقصى الحنك اللين، فيسد بهبوطه فتحة الفم، مما يجعل الهواء يتسرب عبر المسرب الأنفي، وفي صناعة هذا الصوت يعتمد طرف اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة (11)

ولم يذكر أن مسرب الهواء في الأنف يعطي الصوت صفة الغنة غير الظاهرة.

اللام: يتكون صوت اللام عن طريق اتصال طرف اللسان باللثة، ويحدث حين يندفع الهواء من الرئتين فالحنجرة، حيث تهتز الأوتار الصوتية مروراً بالحلق والتجويف الفموي، فيمر الهواء من أحد جانبي اللسان لحيلولة اتصال طرف اللسان باللثة، وعدم سماحه بالمرور من وسط الفم. (12)

الراء: يتكون صوت الراء باندفاع الهواء من الرئتين حيث تتذبذب الأوتار الصوتية في الحنجرة، ويشق الهواء طريقه إلى التجويف الفموي، حيث يصادف اللسان مسترخيا، فيضرب طرفه اللثة ضربات متكررة عددها 2-4 ذبذبات. وهذا معنى مكرر (13)

صفات الحروف الذلقية:

الصفة لغة: ما قام بالذات من المعاني كالعلم والفهم واللون.
اصطلاحاً: ما قام بالحرف من صفات تميزه عن غيره كالهمس والجهر والانفجار.

تقسيم الصفات:

القسم الأول: الصفات الذاتية اللازمة للحرف بحيث لا تنفك عنه مطلقاً، وهي صفات حرة.
القسم الثاني: الصفات العرضية وهي التي تعرض للحرف حيناً، وتفارقه أحياناً، وهي صفات مقيدة.

الصفات الذاتية:

فتنقسم الصفات الصوتية الذاتية إلى قسمين:

1. قسم له ضد، وهي خمس صفات وضدها خمس:
الهمس: الجهر، والشدة: الرخاوة أو الاحتكاك، والاستعلاء: الاستفال، والإطباق: الانفتاح، والإذلاق: الإصمات.

2. قسم لا ضد له سبع صفات:

الصفير، والقلقلة، واللين، والانحراف، والتكرير، والتفشي، والاستطالة، وصفة بين الشدة والرخاوة، وهذا مذهب ابن الجزري وهذه الصفة أكدها علم الأصوات الحديث.⁽¹⁴⁾

فوائد الصفات:

- تمييز الحروف المشتركة في المخارج.
- معرفة الحرف القوي من الحرف الضعيف ليعرف ما يجوز إدغامه مما لا يجوز.
- تحسين لفظ الحروف المختلفة في المخارج.⁽¹⁵⁾

جدول لصفات الحروف الذلقية عند القدماء:

الرقم	الحرف	عدد صفاته	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	الراء	7	مجهور	متوسط	مستقل في حال الترقيق، أما في حال التفخيم فيكون مستعلياً	منفتح	مذلق	منحرف من الشدة إلى المتوسط	مكرر	مفخم	مرفق
2	اللام	6	مجهور	متوسط	مستقل في حال الترقيق، أما في حال التفخيم فيكون مستعلياً	منفتح	مذلق	منحرف		مفخم	مرفق
3	النون	6	مجهور	متوسط	مستقل	منفتح	مذلق	غنة		مفخم	مرفق

جدول لصفات الحروف الذلقية عند المعاصرين⁽¹⁶⁾

الرقم	الحرف	عدد صفاته	1	2	3	4	5	6
1	الراء	6	لثوي	مكرر	متوسط	مجهور	مفخم	مرفق
2	اللام	6	لثوي	جانبي	متوسط	مجهور	مفخم	مرفق
3	النون	5	لثوي	أنفي	متوسط	مجهور		مرفق

توضيح تعريف صفات الحروف الذلقية:

1- الجهر لغة: الإعلان والظهور، وهو الصوت القوي، الشديد⁽¹⁷⁾

اصطلاحاً: قوة التصويت عند النطق بالحرف، وانحباس جريان النفس عند النطق بالحرف حتى ينقضي الاعتماد عليه، لقوته وقوة الاعتماد في موضع خروجه، ويتم بوساطةذبذبة الوترين الصوتيين في الحنجرة، فالصوت المجهور هو الصوت الذي يهتز معه الوتران الصوتيان.⁽¹⁸⁾

وحروفه مجموعة في (يعظم وزن قارئ ذي غض قد طلب)، وهو عكس الهمس، فالطاء أقواها ثم الذال⁽¹⁹⁾

2- التوسط لغة: التوسط بين الرخاوة والشدّة: الاعتدال⁽²⁰⁾

اصطلاحاً: اعتدال الصوت عند النطق بالحرف، وعدم انحباس الصوت كما في الشدّة، وعدم جريانه كما في الرخاوة، وحروفه خمسة هي: "لن عمر"، وهي صفة للصوت تقع بين الشدّة والرخاوة.⁽²¹⁾

3- منفتح لغة: مفترق والانفتاح: الافتراق⁽²²⁾

اصطلاحاً: افتراق اللسان عن الحنك الأعلى، بحيث يخرج الريح من بينهما عند النطق بحروفه. حروفه ما عدا حروف الأطباق: ط، ض، ص، ظ، والانفتاح أعمّ من الاستفال.

4- مستفل لغة: منخفض، والاستفال: الانخفاض.⁽²³⁾

اصطلاحاً: انخفاض اللسان عند خروج الحرف عن الحنك إلى قاع الفم، حروفه ما عدا الحروف الآتية: خص ضغط قط⁽²⁴⁾

منحرف والانحراف لغة: الميل عن الشيء والعدول عنه⁽²⁵⁾

اصطلاحاً: الميل بالحرف عن مخرجه حتى يتصل بمخرج غيره، وهو صفة لازمة لحرفي اللام والراء. والراء ينحرف من الشدّة إلى التوسط.⁽²⁶⁾

5- التكرير لغة: قبول إعادة الشيء مرة أخرى⁽²⁷⁾

اصطلاحاً: ارتعاد رأس اللسان عند النطق بالحرف.⁽²⁸⁾

وهو صفة لازمة للراء، وصف بالقبول لا بالفعل، ويظهر تكريره جلياً إذا كان مشدداً، فيجب إخفاء تكريره عند ذلك، وهذه الصفة يجب أن تعرف لتجنب، وذلك بأن يلتصق رأس لسانه بأعلى حنكه بحيث لا يرتعد.

6- الإذلاق لغة: الذلا لقه: حدة اللسان وبلاغته وتطلق على حدة الشيء وطرفه⁽²⁹⁾

اصطلاحاً: اعتماد الحرف على ذلق اللسان أو ذلق الشفة أي طرفيهما عند النطق به، وحروف الذلا لقه: "فر من لب" بعضها من ذلق اللسان، وبعضها من ذلق الشفة.⁽³⁰⁾

1. الغنة: صوت أغن من الخيشوم لا عمل للسان فيه، أي صوت مستقر في جوهر النون والتنوين والميم، ولها خمس مراتب أقواها التشديد، ثم الإدغام، ثم الإخفاء، ثم السكون، ثم عند تحركهما.

2.الإمالة: أن تنحو بالفتحة نحو الكسرة وبالألف نحو الياء، وهي نوعان: إمالة شديدة أو كثيرة وهي إمالة الألف نحو الياء أو إمالة متوسطة أو قليل التلطيف وهو بين اللفظين أي بين بين، وهناك إمالة ثانية أن تنحو بالفتحة نحو الضمة والألف نحو الواو، وهناك إمالة ثالثة إمالة الكسرة نحو الضمة وهي من الفعل الثلاثي الذي قلبت عينه أَلَفًا في الماضي كقال أو المبني للمجهول: قيل.

-الفتح الأصل وهي التفخيم والإمالة فرع خاصة أنها تحتاج إلى شروط.

-حروف الإمالة الألف والهاء.

الصفات القوية: الإطباق والجهر والشدة والاستعلاء وأصوات الصفير والقلقلة والانحراف، والتكرير، والتفشي، والاستطالة.⁽³¹⁾

التنوعات الحرة لكل حرف من الحروف الذلقية:

الوحدة الصوتية الأولى (النون):

قال جان كانتينو "تكاد النون تخلو من التغيرات المطلقة"⁽³²⁾ ولكن سمع عن العرب قولهم⁽³³⁾: دهمج بمعنى واحد مما قد يعني أن للنون فونيمًا آخر هو الميم.

الوحدة الصوتية الثانية (اللام):

لقد وجد له عدة تنوعات فونيمية حرة:

(1) التنوع الأول: الميم:

وجد هذا التنوع الصوتي للام في اللغة العربية القديمة خاصة لهجة طى ولهجة اليمن، ولقد أطلق عليه أحمد علي الدين الجندي اسم التعاقب⁽³⁴⁾

وأكثر ما تبرز هذه الظاهرة مع ال التعريف، وقد اعتبرت هذه اللغة عيبًا في لهجة اليمنيين وأطلقوا عليها لقب الطمطممانية⁽³⁵⁾

(2) التنوع الثاني: النون:

تقول العرب: سكر طبال وسكر طبرزن وذلك لأنهما متساويتان في الاستعمال، واعتبرت كل واحدة لغة. وتقول: بل وبن، وخامن وخامل، وهنا يتضح لنا خلاف لأن اللام تستعمل أكثر من النون فاعتبروها مبدلة أكثر من أن تكون لغة بذاتها، "وقد تكون لغه قائمه بذاتها"⁽³⁶⁾

التنوع الثالث: الراء:

وتعد الراء واللام عند اليابانيين وحدة صوتية واحدة للراء، ومن ثم يجد أبناء اليابان صعوبة في تمييز الراء عن اللام في اللغات التي تميز بينهما مثل اللغة العربية⁽³⁷⁾

(3) التنوع الرابع: الضاد:

تقول العرب فالطجع وهي تريد اضطجع ويرى ابن جني أن الضاد بدل من اللام، فإنه ليس أصلاً وإنما أبدلت الضاد من اضطجع لاما⁽³⁸⁾ كما أنهم أبدلوا العكس كقولهم اضطقطته بدل من التقطته⁽³⁹⁾

(4) التنوع الخامس: التاء

ذلك في صوتي اللام المشددة اللاتينية إذ تحولوا في الجسكونيه إلى تاء مثل bellum التي تحولت bet في حال وقوعها في آخر الكلمة⁽⁴⁰⁾

. التنوع السادس: الراء:

ذلك في صوتي اللام في حالة وقوعهما في آخر الكلمة، إذ تحولوا في الجسكونيه إلى راء في حالة وقوعهما بين حرفي للين، نحو bellum، bella إلى bera، bet⁽⁴¹⁾

(5) التنوع السابع: الياء:

ذلك في صوتي اللام المشددة في اللاتينية إذ تحولت إلى castilla وينطق بها castiliya⁽⁴²⁾

وفي اللغة العربية أبدلت اللام الثانية إلى ياء نحو: أملتت أبدلت إلى أملتت⁽⁴³⁾

الوحدة الصوتية الثالثة " الراء ":

وله عدة تنوعات صوتية حرة، وهي:

أولاً: الغين وهي تظهر في اللغة الفرنسية، يقول علي عبد الواحد وافي " تطورات الراء الفرنسية في منطقة باريس وما إليها، فقد كان ينطق بها قديماً في صورة مرفقة أخذت تفرق عن مخرجها تبعاً لتطور أعضاء النطق واستعدادها حتى قربت من آخر الحلق، فتحوّلت إلى صوت بين الراء والغين وأصبح صوتها القديم ثقیلاً يتطلب لفظه من هذه المناطق مجهوداً كبيراً⁽⁴⁴⁾

ويظهر صوت الغين بدل الراء في اللغة الألمانية يقول محمود فهمي حجازي " وإذا كانت الراء بكل صورها الصوتية تكون وحدة صوتية، فإنّ عدداً من اللغات الأوروبية لا تميز الراء عن الغين من الناحية الفونيمية، ولذا يجد أبناء اللغة الألمانية مثلاً صعوبة في التمييز بين الراء والغين عند تعلمهم اللغة العربية خاصة إذا التقت الغين والراء في كلمة واحدة مثل مغرب، فتسمع هذه الكلمة عند كثير منهم كما لو كانت بغين مشددة " ⁽⁴⁵⁾

ثانياً: راء مفخمة، ففي اللهجة المغربية قد تعني بالسياق معنى مغايراً للراء البسيط، مثلاً يقولون دار بالترقيق ومن المحتمل أن يكون ذلك قياساً على المضارع، يدير (idir) بالترقيق بمعنى عمل

ويقولون دار "dar" بالتفخيم، ومن ذلك قولهم برد "brad" بالتفخيم أي: استعمل المبرد من برد، وقولهم برد بالترقيق ضد سمن من العربية القديمة برد عوض برد⁽⁴⁶⁾

الصفات المقيدة للحروف الذلقية:

الترقيق، والتفخيم، والإمالة

1-الترقيق لغة: التنحيف⁽⁴⁷⁾

اصطلاحاً: تنحيف الحرف عند النطق به، وذلك يجعله في المخرج نحيفاً وفي الصفة ضعيفاً.

2-التفخيم لغة: التعظيم والتسمين والتكثير⁽⁴⁸⁾

اصطلاحاً: تسمين أو تعظيم الحرف عند النطق به حتى يمتلئ الفم بصداه، وذلك يجعله في المخرج سميناً وفي الصفة قويا لقوة اعتماده على مخرجه⁽⁴⁹⁾

أما صفته عملياً، فهي أن اللسان ينسحب إلى الخلف، ويرتفع طرفه وأقصاه تجاه أقصى الحنك الطبق اللين مع تقعر وسطه⁽⁵⁰⁾

إن حرف النون وغنته، واللام والراء الأصل فيها الترقيق، ولهذا لا تفخم إلا بأسباب وهي:⁽⁵¹⁾

- (1) لام لفظ الجلالة إذا كانت مسبقة بضمة أو بفتحة.
- (2) اللام إذا سبقها حرف من حروف الإطباق، وكانت متبوعة بفتحة أو بضمة، فصلّ تطلب وجب التغليظ
- (3) إذا كان بين الصاد والطاء فقط، وبين اللام فتحة وكانت متبوعة بفتحة (باستثناء الضمة) جاز التغليظ نحو صلاة طلب.
- إذا كانت اللام مسبقة أو متبوعة بكسرة بطل التغليظ، ويبدو أن نطقاً وسطاً بين التغليظ والترقيق يكون - ذلك النطق - إذا توفرت الشروط المذكورة أعلاه، وكانت اللام مضعفة أو متبوعة بضمة نحو صلى وطلق⁽⁵²⁾

الراء:

أسباب ترقيقها الكسر والياء والإمالة، وأسباب تفخيمها الضم والفتح، علماً بأن للراء ثلاثة أحكام في القرآن الكريم:-

1. ما يرقق قولاً واحداً.
2. ما يفخم قولاً واحداً.
3. ما يجوز فيه الأمران.

أحكام تفخيم الراء قولاً واحداً:

1. إذا كانت الراء مفتوحة أو مضمومة مفردة أو مشدودة في الوسط أو في الآخر أو في الأول بسبب الإدغام مثل: رَبِّنا، رُوحنا، الرُّوح، قل من رَبِّ، بل رَبِّكم
 2. إذا كانت الراء ساكنة في وسط الكلمة وقبلها كسر أصلي وبعدها حرف استعلاء مفتوح: نحو قِرطاس، فرقة، مرصّد
 3. إذا كانت الراء ساكنة بعدها همزة وصل نحو: ارجعي، لأنّ الكسرة عارضة
 4. إذا كانت الراء ساكنة سكوناً أصلياً وصلاً ووفقاً وهي آخر الكلمة، أو سكوناً عارضاً وكان قبلها ضم، أو فتح، أو واو، أو ألف مدية نحو بالترتيب (وانّحر)، (واذْكُرْ أخا)، (والقمر)، (ذكر)، (غفور)، (غفار)،
 5. إذا وقف عليه بالروم وهي في الوصل مضمومة نحو (ذكر)، الروم: إعطاء ثلث الحركة يسميها القريب ويشاهدها البعيد.
 2. ما يجوز فيه الأمران
- وذلك في الكلمات الآتية: (ونذر)، (يسر)، (وعين القطر)، حال الوقف، في الوصل والترقيق، لأنّها مكسورة، و(مصر) كذلك.
- أما حالات ترقيقها، فهي ضد ما ذكر⁽⁵³⁾
- ويرى عبد القادر عبد الجليل أن الراء المفخمة تعد أحد الأصوات الإطباقية وأنها من الأصوات التي تتميز بالوضوح، وهي أقوى صوت بالإسماع من بين الحروف الذلقية⁽⁵⁴⁾
- أسباب تفخيم الغنة في النون المخفية هي المجاورة مع حروف الاستعلاء ما عدا الخاء والغين، لأنهما من حروف الإظهار⁽⁵⁵⁾
- الإمالة:

تستخدم بعض اللهجات العربية الإمالة، وبعض القراء يميلون في الراء والألف والهاء بشروط منهم: ⁽⁵⁶⁾

1. أبو عمرو بن العلاء الذي كان يميل كل راء بعدها ألف بأي وزن نحو: ذكرى النصارى.
 2. أبو عمرو بن العلاء والكسائي في رواية أمالا كل ألف بعد راء متطرفة مجرورة سواء كانت الألف أصلية أم زائدة نحو: الدار، النار، القهار، الغفار، الكفار
- ويلاحظ في الأمثلة السابقة أنّ الحرف الذي مثل الألف هو من الحروف المرققة وغير مطبقة.

3- أبو عمرو وحمزة والكسائي أمالوا أحرف الهجاء في أوائل السور التي فيها راء. عقد إبراهيم طه سليم مقارنة بين روايتي حفص وشعبه عن طريق الشاطبية، فوجد أنَّ شعبة قد أمال كل راء من لفظة: أدرك، ورأى، راءة، راءها، والملاحظ أنَّ حفص قد أمال لفظة واحدة في (مجراها) (سورة هود) (57)

والغريب أنَّ شعبة لم يملها، بل ضم الميم وفتح الراء، وقد تكون هذه اللفظة برواية حفص إشارة لوجود الإمالة في اللغة العربية، فلا نستعجن إن سمعنا كلجة لقبيلة أو مدينة وتعليل ذلك أنَّ عاصم قد أقرأ شعبة قراءة زر ابن حبيش وهو أسدي كوفي، عن عبد الله بن مسعود وهو هنلي، وأقرأ حفص قراءة أبي عبد الرحمن السلمي عن علي رضي الله عنه الهاشمي. (58)

والرسول ﷺ أقرأ كل لهجة بلسانها مصداقاً لقوله (أقرأني جبريل على حرف فراجعته فلم أزل أستزيده ويزيدني حتى انتهى إلى سبعة أحرف)

ولقد قسّمها أصحاب الإمالة إلى قسمين؛ قسم: قلّ، مثل ابن عاصر وعاصم، وقسم: بكثرة، مثل أبي عمرو وحمزة والكسائي، ومعنى ذلك أنَّ الإمالة كانت شائعة في قراءات أهل البصرة والكوفة وقبائل تميم وأسد وقيس وبني سعد والكسائي وهوزان وبني بكر، وقد كانت القبائل اليمنية والحجازية قليلة الإمالة، ويفسر اللغويون المحدثون هذه الظاهرة إلى الاقتصاد في المجود العضلي عند البدو، والإمالة تحقق لهم ذلك بما فيها من انسجام بين الأصوات. يقول ابن الجزري: "وأما فائدة الإمالة، فهي سهولة اللفظ، وذلك أنَّ اللسان يرتفع بالفتح وينحدر بالإمالة والانحدار أخف على اللسان من الارتفاع" (59)

الصور الصوتية للحروف الذلقية.

الصور الصوتية لحرف الراء.

له ثلاثة صور صوتية وهي: -

لام مرققة جانبية أمامية، ولام مرققة خلفية، ولام متوسطة (60)

الصور الصوتية لحرف النون.

له عشرة فروع صوتية وهي: - (61)

1. قد تنطق النون بالشفيتين كما في ينبج؛ لأن خلفها حرف شفوي

2. قد تنطق بالشفة السفلى والأسنان العليا (ينفخ)؛ لأن خلفها حرف شفوي أسناني

3. قد تنطق مفخمة في الأسنان كما في (ينظر)، لأن خلفها حرف مفخم أسناني

4. قد تنطق لثوي أسنانية كما في (أنت)، و(تنس)، لأن خلفها حرف لثوي أسناني

5. قد تنطق مكررة كما في (من رأي)، لأن خلفها حرف مكرر
 6. قد تنطق منحرفة كما في (من لام)، لأن خلفها حرف منحرف
 7. قد تنطق غارية كما في (ينجح)، و(ينشأ)، لأن خلفها حرف غاري
 8. قد تنطق غنة بلا مخرج في الفم كما في (من يكن)، لأن خلفها صائت طويل وسطي اللسان.
 9. قد تنطق في مخرج الطباق كما في (ينكر)، لأن خلفها حرف طبقي
 10. قد تنطق مفخمة في اللهاة كما في (ينقل)، لأن خلفها حرف مفخم لهوي
- وكما تلاحظ بالتعليق هو عدول من الأصل بحسب الموقع ويعتبر عدولاً مطرداً ولا يوضع لكل نون فرعية رمز خاص كنوع من الاقتصاد ولا سيما أنّ هذه الصور لا تضيف فائدة جديدة إلى المعنى
- التغيرات المقيدة التي طرأت على الحروف الذلقية في القراءات القرآنية:
- التغيرات المقيدة التي طرأت على النون الساكنة والتنوين هي الإظهار والإخفاء، الإقلاب والإدغام كالآتي: ⁽⁶²⁾

1. الإظهار: تنطق النون نطقاً خالصاً إذا كانت قبل أحد الحروف الستة الآتية: الهمةز والهاء والحاء والعين والخاء والغين، المجموعة في أول كل حرف من العبارة الآتية: - أخي هاك علماً حازه غير خاسر، وذلك بسبب بعد مخرج هذه الحروف من حرف النون، نلاحظ أن النون بكلمة والحرف المظهر بكلمة ثانية من خلال الأمثلة التالية.
2. الإخفاء تنطق النون من الخيشوم بغنة ظاهرة، والتي لا عمل للسان بإخراجها إذا كانت مسبوقة بواحد من الحروف التالية: - الحرف الأول من كل من البيت الآتي: صف ذَا ثَنَا كَمْ جَادَ شَخْصٌ قَدْ سَمَا دُم طَيِّبًا زِدْ فِي تَقَى ضَع ظَلَمًا سواء كان في كلمة أو كلمتين كالأمثلة: انصرنا، منذ، والأنثى، وإن كانت، فيها عين جارية، قوماً طاغون، أنتم، منصود، انظر، أنزلناه، انطلقوا، أنداداً، منسياً، انشره، تنقمون.
- حدثت ظاهرة الإخفاء لأن مخرج الحروف لم يقترب من مخرج النون فتدغم أو تشترك معها في الصفات، ولم يبعد مخرج هذه الحروف فتظهر، فإذا لم يحسن الإظهار ولم يحسن الإدغام، حسن الإخفاء، ومما ساعد ذلك أن النون لها مخرجان، وهذه الحروف قريبة من المخرج الثاني فحسن خروجها منه. ⁽⁶³⁾

3. الإقلاب: وتقلب النون ميمًا إذا كانت مسبوقة بياء، بغنة ظاهرة مثلاً: -

من بعد تلفظ مم بعد بشرط أن تنطق الميم مخفاة، أي دون أن تعتمد على مخرجها كثيراً

1. تدغم النون في حروف كلمة يرملون كما يرى علماء التجويد على ثلاثة أنواع:

النوع الأول: تدغم النون في اللام والراء إدغاماً تاماً، وذلك لذهاب حرف النون وصفته، الغنة

النوع الثاني: تدغم النون في الميم والنون إدغاماً تاماً على أرجح القولين، باعتبار أن صفة الغنة المظهرة للنون والميم المدغم فيهما النون والتنوين.

النوع الثالث: تدغم الساكنة والتنوين في الواو والياء إدغاماً ناقصاً، لذهاب الحرف وبقاء صفته،

نحو: من لدنه، ومن ربه، ومن نعمه، ومن مال، فمن يعمل، من وال (64)

إدغام اللام:

1. تدغم اللام - لام التعريف - في أربعة عشر حرفاً وهي المجموعة في أوائل كلمات هذا البيت:

طِبُّ نَمٍّ صِلْ رَحْمَةً تَقْرُ ضِفْ ذَا نِعَمٍ دَعُ سَوْءَ ظَنٍّ زُرْ شَرِيْقًا لِلْكَرَمِ

فإذا وقع حرف من هذه الحروف (اللام الشمسية) تسمية الكل إلى الجزء (65)

والطاء، السين، الزاي، الصاد، الراء، حرف التكرير المانع، والضاد حرف الانحراف، وحرف شأ شأ هو الشين

2- تدغم اللام، لام حرفي، بل، وهل (66)، وعند حفص تدغم اللام في الراء واللام، إذا وقعا بعدها

إلا كلمة، بل إن، فحكمهما الإظهار من أجل السكون، أما إذا وقع بعدها غيرهما فحكمهما كلمة،

بل وأن، فحكمهما الإظهار من أجل السكون، أما إذا وقع بعدها غيرهما فحكمهما الإظهار (67)

أما عند القراء الآخرين فهي وردت إلينا كما يأتي: -

قرأ حمزة والكسائي بإدغام اللام في التاء والتاء والسين (تُؤْتِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا) عوض (بَلْ

تُؤْتِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا) (هَتَوْبَ) عوض ((هَلْ وَبَ)، (بَسَوَّلَتْ) عوض ((بَلَسَوَّلَتْ).

وقرأ الكسائي وحده بإدغام اللام في الطاء، والنون، والطاء، والزاي، والذال (بَطْبَعِ) عوض

(بَلْ طَبَعَ) (بَتَّبَعَ) عوض (بَلْ تَبَعَ)، (بَطَّنَنْتُمْ أَنْ لَنْ يَنْقَلِبَ الرَّسُولُ) عوض (بَلْ ظَنَنْتُمْ ...) (بَذَلُوا)

عوض (بَلْ ذَلُوا) (68)

إدغام الراء:

إدغام الراء في اللام: يعد كثير من النحاة هذا الإدغام خطأ، إلا أننا نجده عند بعض القراء،

فقد كان يعقوب الحضرمي يقرأ (يَغْفَلُكُمْ) عوض (يَغْفِرُ لَكُمْ) وعن أبي بكر بن مجاهد، أن ابن

العلاء القارئ المشهور كان يقرأ (فَاغْفِلْنَا) عوض (فَاغْفِرْ لَنَا)، (وَسَخَّلَكُمْ) عوض (سَخَّرَ لَكُمْ) مع

اسقاط حركة الراء، وهذا الإدغام يسمى إدغام متقاربين كبير، وذلك لإسقاط حركة الراء، ثم إدغامها والنوع الأول أي إدغام الحرف بلا حركة مع ما يقاربه في المخرج، يسمى إدغام صغير⁽⁶⁹⁾

التغيرات المقيّدة على الحروف الذلقية قديما وحديثا

طرأت على الحروف الذلقية الظواهر الآتية: -

حرف النون:

ولأنّ التنوين ينطق نوناً ساكنة، فسأذكر ما اعترها من ظواهر صوتية، وهي ضعف النطق بها بدليل سقوط صوتها عند الوقف⁽⁷⁰⁾ إلا إذا كانت تنوين النصب، فإنها في القراءة الفصيحة تبدل ألفاً وتسمى في علم التجويد بدل عوض⁽⁷¹⁾.

إبدل النون غنة خيشومية ومخرجه أقصى الحنك، نحو (ينقل)، (ينكس)⁽⁷²⁾.

وقد يحدث ذلك أحياناً، إذا كان بعد النون طاء، أو صاد أو ظاً نحو (انطوهو).

أدغمت النون براء أو لام وقعتا بعدها، نحو: (ورّاح) عوض (وين راح)، و(بلعباس) عوض (بن العباس) مع إسقاط حركة أداة التعريف.

أدغمت النون بالتاء في لغة سكان صحراء وهران، وعند المصريين نحو بت عوض بنت، وت، ت، عوض أنت وانت، وعند الصعيدي يحرك التاء نحو بتي، بته.

وأدغمت النون في الحروف الصغرية والغشائية، نحو: (يقْدُور) عوض (بن قْدُور)، و (يسْلِيْمَان) عوض (بن سُلَيْمَان).

وتباينت اللام عن النون، لوجود ميم في الكلمة مثل، (غَلَم) عوض (غَنَم).

وتباينت نونا لوجود نون أخرى مثل، (فنجال) عوض (فنجان) وتباينت نونا وراء في النون للشدة في كلمة بنيتا الإيطالية التي تحولت إلى بيزنطية⁽⁷³⁾

وحذفت النون قبل حرف لام التعريف، نحو (ملحب) عوض (من الحب)، (ملأسر) عوض (من الأسر) و(ملعتيق) عوض (من العتيق)، (جئت ملْمَسْجِد) عوض (من المسجد)، (مدّار) عوض (من الدّار).

وحذفت نون اللذان واللّتان في حالة الرفع⁽⁷⁴⁾ وتسمى ظاهرة اللخلخة⁽⁷⁵⁾.

ظواهر صوتية طرأت على صوائت النون.

اختلف شُعبة وحفص في نطق بعض ألفاظ القرآن الكريم، مع أنهما راويان لقراءة عاصم، فمثلاً قرأ حفص نسباً، ومنجوك، ونصوماً، وقرأ شعبه نسباً ومنحوك من السور التالية بالترتيب، مريم، العنكبوت، التحريم⁽⁷⁶⁾

وقرأ أبو عمرو فذانك، بالتشديد للنون، وقرأ ابن كثير "فذانيك" خفيفه النون وأبدلت النون إلى ياء، وقرأ الباؤون فذانك خفيفة النون، وأيضاً اختلفوا في تشديد وتخفيف النون في (اتحاجوني) فقرأ ابن كثير، وأبو عمرو، وعاصم، وحمزة، والكسائي بتشديدها، وقرأ أبو جعفر ونافع وابن عامر بتخفيفها، ومثلها (تامروني) وقرأ أبو عمرو في رواية (أن اقتلوا) بكسر النون، وقرأ ابن كثير وابن عامر ونافع والكسائي (أن اقتلوا) بالضم⁽⁷⁷⁾.

حرف الراء:

أبدلت الراء لاما، نحو (لهط) عوض (رهط):

وتباينت الراء والنون بجوار راء أخرى، أو حرف خيشومي نحو كرسار، تصوير قرصان، وجنرال تصوير جننار، أمريكات تصوير أملاكات. وأدغمت الراء في اللام نحو (نديلك) عوض (ندير لك)، وداله عوض (دار له)⁽⁷⁸⁾

وحدث نقل مكاني بين الراء والنون نحو أنارب عوض أرانب، وبين السين والراء، نحو مرسح عوض مسرح⁽⁷⁹⁾.

الظواهر الصوتية التي طرأت على صوائت الراء:

قبيلة تميم تقول (الرفق) بضم الراء، وقيس تكسر⁽⁸⁰⁾

وحفص يكسر راء رضوان، وشعبة يضمها، أينما وجدت في القرآن

وحفص يفتح راء الرهيب، وشعبة يضمها، وحفص يفتح راء حَرَجَ وشعبة يكسر⁽⁸¹⁾

وحفص يضم راء عُرْيا وشعبة يسكنها، وحفص يضم راء الرجز وشعبة يكسر⁽⁸¹⁾

ثالثاً: حرف اللام: وبيان شواهد بالآتي⁽⁸²⁾: سنسلة عوض عن سلسلة وزنلة عوض عن زلزلة.

تباينت اللام بجوار لام أخرى نوناً أو راء نحو (لعن) عوض (لعل) ولابن عوض لابل.

تباينت اللام ميماً أو نوناً بجوار حرف شفوي، نحو (بنور) عوض (بلور) وقول أهل تونس

(جبرائيل) عوض (جبرائيل) وقولهم (امبارح) عوض عن (البارحة)

وتباينت راءاً أو نوناً، بجوار النون أو الميم، نحو إسماعيل عوض إسماعيل وميخائيل عوض

ميخائيل وقنصن عوض قنصل عند العراقيين، وإبرير عوض إبريل، حذفت اللام في اللغة

العربية في المغرب نحو: قاتلك (gatlek) عوض قالت لك وقتلتو عوض قلت له.

واللام واجبة الإدغام إذا كانت الجيم أول عنصر من مركب حرفي نحو اجبل

، وهي جائزة الإدغام إذا كانت الجيم الأولى في كلمة ما متبوعة بحركة، نحو قولهم (اجر) عوض

عن (الجر) ويلاحظ أن أهل المغرب يدغمونها، وبالشرق يتجنبون هذا الإدغام خاصة سكان المدن

فيقولون (الوَجْر) وتدغم في تش، نحو (اتشلب) أي الكلب وتدغم في الجيم المصرية نحو اقزار أي الجزار.

وتدغم اللام في النون في وسط الكلمة نحو: قنا وناي ولنا ويحدث ذلك في اللام المتبوعة كقولهم (يدخرّ روحه) أي يدخل روحه وكذلك في اللام المتبوعة بالشين نحو: (ما ياكلش) أي (ما ياكل) وكذلك في اللام المتبوعة بالتاء نحو (قُتله) أي (قُلتله) الظواهر اللغوية التي طرأت على الحروف الذلقية كثيرة جداً وذلك لسعة انتشارها وسهولة جريانها أثناء النطق ولا تعد الكلمة عربية إذا كانت رباعية أو خماسية معرأة من حروف الذلق لقد درس اللغويون هذه الظواهر وعللوا أسباب حدوثها بما يأتي:

ظاهرة الحذف: ذلك أن القبائل البدوية تميل إلى السرعة في نطقها وتلمس أيسر السبل، وتسقط منها ما يمكن الاستغناء عنه دون إخلال بفهم السامع، نتيجة لقانون الاقتصاد بالجهد العضلي⁽⁸³⁾ وهناك من يرى أن الحذف نتيجة الخفية⁽⁸⁴⁾ وقسم آخر يراها نتيجة ضعف الصوت الذي أحيط ببعض مؤثرات تضعفه⁽⁸⁵⁾.

ظاهرة التماثل: وذلك نتيجة التقارب في الصفة والمخرج، واقتصاد في الجهد المبذول وهذا أحد نتائج نظرية السهولة واليسر⁽⁸⁶⁾ وقد يكون نتيجة لمبدأ التوازن المقطعي بسبب تشابه جرس الحروف.

ظاهرة القلب المكاني: قد تكون بسبب خطأ سمعي، وقد تداولته العرب بهذا الخطأ، أو نتيجة خطأ في إخراج الحروف نتيجة تدافع الحروف على اللسان المتأني من السرعة في النطق، وذلك في وسط القبائل البدوية التي تبعد عن المبالغة في التأنق بالألفاظ، أو بسبب الميل الطبيعي لنمو مفردات اللغة وتكاثرها⁽⁸⁷⁾

ظاهرة التباين: يمكن أن تشابه عامل المخالفة بين صوتين متماثلين، نحو (حرجل) من حجل، جلمد من جمد، عنكب من عكب، وذلك تملصاً من الجهد العضلي إلى تلك التي لا تستلزم مجهوداً عضلياً، وهذا أحد نتائج نظرية السهولة واليسر

ظاهرة الإدغام: قصر التيسير والتخفيف وهي ظاهرة عند البدو، والفك لغة والوضوح. اختلاف الصوائت: يمكن غزو حركة الضم والكسر للبدو والفتح تغزو المنطق المتحضرة لأن طباعهم خفت ورقت فاختارت أخف الحركات⁽⁸⁸⁾.

وإن كان اختلاف الصائت بين الكسر والضم، فإن أهل المدن تختار الكسر على الضم لنفس السبب السابق رقه المدن تناسبها رقه الكسر.

ومن تعليقات علمائنا الأفاضل في تفسير الظواهر الصوتية المرصودة السابقة ما نركز عليه في تفسيرات ابن جني وحسام النعيمي⁽⁸⁹⁾:

1. فسر ظاهرة إبدال اللام الثانية ياء في قولهم أملتت - أملتت لأنها أيسر على ألينتهم.
2. فسر الإبدال بين الحروف على أساس التداني في المخرج الواحد أو التجاور فيه أو التقارب في المخرج أو البعد في المخرج وبينهما جامع صوتي أو البعد في المخرج وليس بينهما جامع صوتي.
- ب. عُدَّ الحرف الأعم تصرفاً في الاستخدام بأنه الأصل، نحو: نثره، ونثله، فيرى أن يكون الراء بدلاً من اللام بقولهم نثل عليه درعه، ولم يقولوا نثرها، فهو إذن يُقرر الإبدال في هذه الحلة.
- ج. ثم يقرر مبدأ ثالثاً وهو أن الكلمتين أصلان نحو هربانة وجليبانة، لأن لكل منهما اشتقاقاً، مع أن مبدأه وهذا يغير المعنى، فجريبانه من جرب الأمر، وجليبانه من الجلبة، ولكنَّ حسام النعيمي يقرر بأيهما بدل وذلك لأن المعنى إظهار صخبها بإظهار صخب الراء وترددها.

أما ما ورد عن تساوي استعمال اللام والنون في سكر طبرزل وطبرزن فهما أصلان عند ابن جني ووجد النعيمي أنَّ هناك لغة ثالثة وهي طبرزد، وهي الأصل عند الفرس والعرب يتصرفون بالمعرب كثيراً، وفي بغداد تستخدم لفظة التبرزل مما يرجح النعيمي إبدال النون من اللام.

أما قولهم هتلت السماء وهتت أصلان، فوجد النعيمي أنَّ العرب قالت هطل ، هناك ثلاث كلمات بمعنى واحد ، وفي لسان العرب أن هطل مستخدمة أكثر ولهذا يرجح أن تكون الأصل ثم أبدلت الطاء تاء لتناسب الهاء لصفة الهمس التي بينهما ، ثم أبدل النون من اللام عند آخرين لتجاورها في المخرج، أما قولهم أيسان بدل إنسان ، وجمعه العرب أياسي فيرد النعيمي أن الياء ليس أصلاً ولا بدلاً وإنما هي كسرة الهمزة غلبت على النون في الإخفاء، فسمعت كأنها ياء ونرى النعيمي محقاً ومقنعاً أكثر إذا يعزي ظاهرة الإبدال إلى ضعف صوت الغنة، فاستخدمها سامعه خطأ ولم يجد من يصححها له فشاعت في أفراد العرب كما أنه وفق في تحليله للكلمات السابقة .

الإدغام:

يرى ابن جني أن الإدغام من قبيلة تميم وفك الإدغام عند الحجازيين، أما حسام النعيمي فيرى أن سبب فك الإدغام عند الحجازيين بسبب ميلهم أي إيضاح الأصوات وتجنب اللبس، وهي من صفات المتحضرين، إذن والابتعاد عن اللبس ظاهرة حضارية، وسبب الإدغام عند البدو ميلها إلى التخفيف والسرعة في الكلام.

الحذف

يرى ابن جني أن ظاهرة الحذف تخفيف، ويفسر حسام النعيمي الحذف هذا بأنه يأتي بغرض التخفيف، فهو يتفق مع الميل إلى السرعة في النطق، وهي البداوة مثل قولهم اللذا بدل الذان.

الخاتمة:

خُصّ البحث في بيان التنوعات النطقية للأصوات الذلقية إلى جملة من الأمور، منها:

_ تعليل سبب اختلاف القدماء في مخرج (ن،ر،ل)

_ بيان أنّ من القدماء من لم يعدّ الجوف مخرجًا

- تعليل سبب اختلاف مخرج النون المخفية لكل صورة فرعية

- أن الظواهر الصوتية التي طرأت على الحروف الذلقية مما تجيزه القوانين اللغوية، وهي:

1. كثرة الشيوخ

2. التجاور في المخرج أو التقارب في المخرج، أو التقارب في الصفات

3. أرى أن صفة الانحراف والتكرار هي التي تسبب بعض هذه الظواهر الصوتية إذ إنّ اللسان يجد صعوبة في التنقل بين هاتين الحالتين وما يجده سهلاً ينطقه، ولهذا نرى ثبات أصوات الضاد والذل والطاء والعين والحاء والخاء في لغتنا، ولا نجد فيها صعوبة، لأننا تعودنا على نطقها، وأما من ركب متنها من غيرنا، فيجد صعوبة في نطقها لأن الجهاز الصوتي لم يتعود على استخدام هذه الحروف، ومن عاش بيننا منهم ينطقها بلا صعوبة.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1992

الباز، محمد عباس، مباحث في علم القراءات مع بيان أصول رواية حفص، دار الكلمة، القاهرة، ط1، 2004

- بشر، كمال: علم اللغة العام (الأصوات)، د.ط، دار المعارف، مصر، 1975.

- ابن الجزري، محمد بن محمد، التمهيد في علم التجويد، تحقيق: إبراهيم ضمرة وعصام الحريستاني، دار عمار، عمان، ط1، 2016

- ابن الجزري: النشر في القراءات العشر، تصحيح: محمد علي الصباغ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.

- الجندي، أحمد علم الدين، اللهجات العربية في التراث، الدار العربية، 1983

- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط2، دار الهدى، بيروت.

- حجازي، محمود فهد، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، دار غريب، القاهرة، 1996.

- مدخل إلى علم اللغة، ط2، دار الثقافة، القاهرة، 1978

- حسان، تمام، الأصول دراسة ابيستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

- الداية، إبراهيم طه سليم، قراءة الإمام عاصم من ورايتي حفص وشعبة عنه من طريق الشاطبية، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1995.

- الراجعي، عبده، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى، شرح ألفية ابن مالك، معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2007
- صالح، فخري محمد، اللغة العربية أداء ونطقاً وإملاء وكتابة، ط1، دار الوفاء، 1987
- عبد الجليل، عبد القادر: الأصوات اللغوية، ط1، دار الصفاء، عمان، 1998 .
- عبد العزيز، محمد حسن، مدخل إلى اللغة، ط2، مكتبة الشباب، 1988
- العقرباوي، زيدان محمود سلامة، المرشد في علم التجويد، ط3، دار الفرقان، عمان، 1997
- كانتيني، جان: دروس في علم أصوات العربية، ترجمة: صالح القرمادي، تونس، 1966.
- ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة وتعليق: أحمد مختار عمر، ط2، عالم الكتب، 1983
- مقلد، طه عبد الفتاح، فن الإلقاء، مكتبة الفيصلية، مكة المكرمة
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ
- النعيبي، حسام، الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، دار الرشيد، العراق، 1980.
- وافي، علي عبد الواحد، علم اللغة، دار النهضة، مصر، ط7، 2004

الموامش:

- (i) ينظر، اللغة العربية أداء ونطقاً، فخري محمد صالح، دار الوفاء ط1، 1987، ص2، 1، 9، وانظر، اللهجات العربية في التراث: أحمد علم الدين الجندي، الدار العربية للكتاب سنة 1983، ص19، ص99، وانظر، اللهجات العربية في القراءات القرآنية: عبده الراجعي، الفصل الأول، الباب الأول والثاني، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1996 .
- (2) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، دار الصفاء 1998، ط1، ص173.
- (3) اللهجات العربية في التراث : أحمد علم الدين الجندي، لم يضم حرف الراء إليها، بل الميم، القسم الثاني، ص438
- (4) دروس في علم الأصوات العربية: جان كانتينو، ترجمة: صالح القرمادي، 1966، الجامعة التونسية، ص74، وانظر، مدخل إلى علم اللغة: ماريو باي، ص86، لم يضم إليها حرف النون.
- (5) انظر، لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، مادة(خرج).
- (6) انظر، المرشد في علم التجويد: الشيخ زيدان محمود سلامة العقرباوي، دار الفرقان، ط3 1997، ص107-109
- (7) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، ص155-156
- (8) انظر، الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، 1992، ص64
- (9) انظر، السابق، ص66
- (10) السابق، ص66
- (11) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني: حسام النعيبي، دار الرشيد، العراق، 1980، ص307
- (12) المرشد في علم التجويد: زيدان محمود سلامة العقرباوي، ص111
- (9) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، ط1، 1998، ص174

- (14) انظر، التمهيد في علم التجويد، محمد بن محمد بن الجزري، تحقيق: إبراهيم ضمرة و عصام الحرساني، دار عمار، عمان، ط1، 2016، ج1، ص 62.
- (15) المرشد في علم التجويد ص 156-157
- (16) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، ص 173-175
- (17) انظر، لسان العرب، مادة (جهر).
- (18) انظر، الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1975، ص20
- (19) المرشد، ص 158، 159
- (20) انظر، لسان العرب، مادة(وسط)
- (21) انظر، النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، دار الكتب العلمية، ط1، 1994، ج1، ص46.
- (22) انظر، لسان العرب، مادة(فتح)
- (23) السابق، مادة، (سفل)
- (24) المرشد، ص160
- (25) انظر، لسان العرب، مادة(حرف)
- (14) ملاحظة: إنّ حرفي القاف والطاء لا تعدان من حروف الجهر، وقد تكون سابقا مجرورة وتطور صوتها
- (27) انظر، لسان العرب، مادة(كر)
- (28) انظر، النشر في القراءات العشر، ج1، ص47.
- (29) انظر، لسان العرب، مادة(ذلق)
- (30) انظر، فن الإلقاء، طه عبد الفتاح مقلد، مكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، ص62
- (31) انظر، شرح ألفية ابن مالك، إبراهيم بن موسى الشاطبي، معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2007، ج8، ص129
- (32) دروس في علم الأصوات العربية: جان كانتيو، ترجمة: صالح القرماذي، تونس، 1966، ص60
- (33) الخصائص: ابن جني، دار الهدى، بيروت، ط2، تحقيق: محمد علي النجار 83/2
- (34) اللهجات العربية في التراث: أحمد علم الدين الجندي، الدار العربية، 1983، القسم الثاني، ص 442
- (35) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، ص133
- (36) دروس في علم الأصوات العربية: جان كانتيو ص78
- (37) مدخل إلى علم اللغة: محمود فهد حجازي، ط2، دار الثقافة بالقاهرة، 1978، ص42
- (38) الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط2، دار الهدى، بيروت، 63/1
- (39) الخصائص، 327-326/3
- (40) علم اللغة: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر، ط7، ص 300
- (41) علم اللغة: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر، ط7، ص 300
- (42) السابق، ص 300
- (43) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني: حسام النعيمي، ص 168
- (44) علم اللغة: علي عبد الواحد وافي، ط7، ص292
- (45) مدخل إلى علم اللغة: محمود فهد حجازي، ص42
- (46) دروس في علم أصوات العربية: جان كانتيو، ص77

- (47) انظر، لسان العرب، مادة (رقق)
- (48) السابق، مادة (فخم)
- (49) المرشد في علم التجويد: زيدان محمود العقرباوي، ص 139
- (50) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، ص 152
- (51) انظر، الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، ص 65
- (52) دروس في علم الأصوات العربية: جان كانتيو، ص 79
- (53) المرشد في علم التجويد: زيدان محمود سلامة العقرباوي، ص 146-150، وانظر، النشر في القراءات العشر: محمد الدمشقي المشهور بابن الجزري ص 90-110، وانظر، دروس في علم الأصوات العربية: جان كانتيو، ص 75
- (54) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، ص 175
- (55) المرشد في علم التجويد، ص 70
- (56) اللهجات العربية في القراءات القرآنية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996، ص 138
- (57) انظر، قراءة الإمام عاصم من روايتي حفص وشعبه عنه من طريقة الشاطبية، إبراهيم طه سليم، ط 1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1995، ص 63
- (58) انظر، مباحث في علم القراءات مع بيان أصول رواية حفص، محمد عباس الباز، دار الكلمة، القاهرة، ط 1، 2004، ص 93
- (59) اللهجات العربية في القراءات القرآنية: عبده الراجحي ص 139-141
- (60) أسس علم اللغة: ماريو باي، ترجمة وتعليق د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب ط 2، 1983، ص 86.
- أي مانعة، ثم نظروا إلى اللام فوجدوا عدم ثبات اللسان في مخرج واحد، فهو تارة يكون صوتاً خلفياً مثل milk وتارة يكون صوتاً جانبياً مثل million وتارة يكون صوتاً متوسطاً مثل love وتعليل الظاهرة هذه لتجاوزها مع الحروف الحنكية اللمهوية تصبح صوتاً خلفياً، لأن اللسان يستعد لنطق الحرف الحنكي فيرجع إلى الخلف فيصيح معه مخرج اللام، ويصبح صوتاً جانبياً أمامياً لأن حرف اللام مكسور وما بعده مضموم وتصبح صوتاً متوسطاً إذا كانت مفخمة وراءها حرف شفوي.
- كانت هذه الفقرة في صفحة ألقاب أخرى للحروف الذلقية ووجدت من الأنسب وضعها هنا ولم أجد رموزاً للصور الفرعية لحرفي اللام والراء
- (61) الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب: تمام حسان، ص 64
- (62) انظر، المرشد في علم التجويد ص 49-62 وابن الجزري: النشر في القراءات العشر، تصحيح: محمد علي الصباغ، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998، ص 22-26 ودروس في علم أصوات العربية، ص 60-61.
- (63) مدخل إلى اللغة: محمد حسن عبد العزيز، ط 2، 1988، ص 84
- (64) المرشد في علم التجويد ص 53-54
- (65) السابق، ص 134، ص 137
- (66) دروس في علم أصوات اللغة، ص 80
- (67) السابق، ص 76
- (68) السابق، ص 80
- (69) المرشد في علم التجويد ص 126
- (70) دروس في علم أصوات العربية: جان كانتيو، ص 62-63
- (71) المرشد في علم التجويد، ص 97
- (72) علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة: محمود فهدى حجازي، ص 26

- (73) اللهجات العربية في التراث، القسم الثاني، ص 442-438
- (74) اللهجات العربية في التراث، القسم الأول، ص 63-62
- (75) الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، ص 136
- (76) قراءة الإمام عاصم من روايتي حفص وشعبه عنه من طريق الشاطبية، ص 40-49، ص 63
- (77) اللهجات العربية في التراث: عبده الراجعي، ص 67
- (78) اللهجات العربية في التراث، ص 63
- (56) اللهجات العربية في القراءات: عبده الراجعي، ص 21 وانظر، اللهجات العربية في التراث، ص 63 ، وانظر، دروس في علم أصوات العربية: كانتيو، ص 77-78
- (80) اللهجات العربية في التراث، القسم الأول، ص 94
- (81) قراءة الإمام عاصم من روايتي حفص وشعبه عنه من طريق الشاطبية، ص 40-49-ص 63
- (82) الأصوات اللغوية، ص 279
- (83) اللهجات العربية في التراث العربي، ص 94
- (84) الخصائص، ج 1، ص 260
- (85) علم اللغة: علي عبد الواحد وافي، ص 297-307
- (86) الأصوات اللغوية، ص 284,292,263
- (87) الأصوات اللغوية، ص 308
- (88) الأصوات اللغوية، ص 291
- (89) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني: حسام النعيمي، ص 168

الصلابة النفسية وتأثيرها على الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي: دراسة على المعلمات في الأردن.

اسراء فيصل الزواهرة* د. صالح سالم الخوالدة**

تاريخ وصول البحث: 2024/11/11م تاريخ قبول البحث: 2025/1/21م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى الصلابة النفسية وتأثيرها على الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي: دراسة على المعلمات في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (378) معلمة من معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الصلابة النفسية وتكون من (24) فقرة، ومقياس الكفاءة المهنية وتكون من (36) فقرة، ومقياس الرضا الوظيفي وتكون من (28) فقرة، أظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، وأن مستوى الكفاءة المهنية مرتفعاً، بينما مستوى الرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن الصلابة النفسية قد فسرت (65.1%) من التباين الحاصل في الكفاءة المهنية، وفسرت (30.1%) من التباين الحاصل في الرضا الوظيفي لدى معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها أن تعالج وزارة التربية والتعليم العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي أو مكوناته، من خلال تحسين بيئة العمل، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، الكفاءة المهنية، الرضا الوظيفي، المعلمات.

* باحثة.

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

Psychological Hardiness and Its Impact on Professional Competence and Job Satisfaction: A Study on Female Teachers in Jordan.

Abstract

This study aimed to explore the psychological hardiness and its impact on professional competence and job satisfaction: A Study on Female Teachers in Jordan. The descriptive correlational predictive approach was employed, with a sample of (378) female teachers randomly selected from the First Zarqa Education Directorate. Three scales were developed to measure the study variables: a psychological hardiness scale (24 items) a professional competence scale (36 items); and a job satisfaction scale (28 items). The results showed that the level of psychological resilience among the study sample was high, and the level of professional competence was high, while the level of job satisfaction was moderate. The results also showed that psychological resilience explained (65.1%) of the variance in professional competence, and explained (30.1%) of the variance in job satisfaction among female teachers in the First Zarqa Education Directorate. The study reached a set of recommendations, the most important of which is that the Ministry of Education address the factors related to job satisfaction or its components, by improving the work environment, and providing material and moral incentives.

Keywords: Psychological Hardness, Professional Competence, Job Satisfaction, Teachers.

مقدمة:

يعد التعليم بمثابة حجر الزاوية لتلبية الاحتياجات الفردية والمجتمعية من خلال تنمية المهارات، ونقل القيم المجتمعية، وإعداد الأفراد للحياة، وتؤدي المدارس دورًا محوريًا في تحقيق هذه الأهداف من خلال التوجيه ونشر المعرفة عبر المجتمع، ونقل التراث الثقافي إلى الأجيال القادمة.

ونظراً للدور المحوري الذي يؤديه المعلمون في مهنة التدريس، فإن عملهم داخل المدارس يكتسب أهمية كبيرة، وباعتبارها مؤسسات تعليمية، لا تقوم المدارس بنقل المعرفة فحسب، بل إنها تعمل على تشكيل شخصيات الطلبة من خلال تنمية اتجاهاتهم وقيمهم ومهاراتهم (Abnisa & Zubairi, 2023). ويضيف تمارا وآخرون (Tamara et al., 2024) أن من واجبات ومسؤوليات المعلم في المدرسة، أن يتحمل مسؤولية تعليم الطلبة، وغرس الانتماء للوطن، وتربية الطلبة على الأخلاق الحميدة.

وخلال أداء المعلم لهذه الواجبات والمسؤوليات يواجه العديد من التحديات، وهذا ما أكدته محاسنة وآخرون (2021) بأن مهنة التدريس تعد من أكثر الوظائف تحدياً وأكثرها إرهاقاً. ويرى موزانا وآخرون (Mohzana et al, 2023) بأن ذلك يعود إلى التوتر السريعة والمتنامية للتغير التعليمي مما يسبب ضغوط العمل، كما يعود ذلك إلى احتواء المدارس على العديد من المعلمين والمعلمات ذوي الشخصيات المتنوعة. وفي هذا السياق، لا يمكن للمعلمين أداء واجباتهم إلا من خلال الالتزام بمعايير الكفاءة المهنية، التي تُعد مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات الأساسية التي ينبغي أن يتحلى بها كل معلم والتي يشار إليها بالتدريس (Hariri, Thobi, Sowiyah & Riswandi, 2024).

ويرى ويدودو وغوستاري وتشاندراوتي (Widodo, Gustari & Chandrawaty, 2022) أن الكفاءة المهنية للمعلمين ضرورية لتعزيز أدائهم، وزيادة تحصيل الطلبة، ومع ما يترتب على ذلك من آثار على الصفات التعليمية لخريجي المدارس، وهذا ما أشار إليه نورديانسياه، إرفيانا ومحمد (Nurdiansyah, Erviana & Mohammad, 2023) بأن المعلم هو العنصر البشري الذي يحدد بشكل كبير نجاح التعليم، وهو الأقرب للطلبة في العملية التعليمية، فبدون دور المعلم فإن المكونات المختلفة التي تدعم نجاح تعلم الطلبة لن تكون مفيدة في تحصيلهم العلمي، ولن ينجح التعليم بفعالية إلا إذا كان المعلم يتمتع بالكفاءة المهنية؛ إذ تسمح له بإتقان المواد التعليمية، وتؤثر بشكل كبير على جميع مكونات الأداء، بدءاً من عملية التخطيط والتنفيذ وانتهاءً بعملية

تقييم الأداء (الشرفات، 2024). وبالتالي، فإن المعلم ذو الكفاءة المهنية العالية يكون قادرًا على إدارة الطلبة، وتنفيذ التوجيهات والإجراءات وفقًا لمهنته، ويمتلك مهارات الاتصال، والإبداع، والفهم العميق لحاجات الطلبة، وقادرًا على تحقيق بيئة تعليمية إيجابية، ويطور أساليب التدريس المتوافقة مع المحتوى، وفهم عمليات تفكير الطلبة فيما يتعلق بالمادة، وإجراء التقييمات، وتحديد التحديات المختلفة التي قد تنشأ عندما يتعلم الطلبة مواد جديدة، وعلى دراية جيدة بأساليب التدريس الفعالة والجذابة، مما يضمن شعور الطلبة بالتحفيز والاهتمام بالمشاركة (صادق وعطية، 2022).

وفي المقابل أشار إنغارياني، سيتياوان وأندرياني (Ingarianti, Setiawan & Andriany, 2024) أن ضعف كفاءة المعلمين وخاصة المهنية، يؤدي إلى إعاقه تطوهرم الوظيفي ويؤثر على رضاهم الوظيفي؛ لذا يمكن تعزيز كفاءة المعلم المهنية عندما يكون راضيًا عن البيئة التي يعمل فيها، فالمعلم في الحياة المدرسية يطلب منه أداء مهمة التعليم وهو مسؤول عنها، ولا يمكن أن يؤديها بشكل صحيح إلا إذا كان لديه الرضا الوظيفي عن أداء المهمة المطلوبة منه. وبالتالي يعرف الرضا الوظيفي بأنه " شعور يحقق جميع المتطلبات ويحتوي على جوانب المتعة التي تجعل المعلم سعيدًا" (Ramaj, Nimani & Elezaj, 2019:647).

وتبرز أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين بأنه يعد مؤشرًا مهمًا لنجاح العملية التعليمية، فعندما يشعر المعلمون بالرضا، يصبحون أكثر إنتاجية، ويساعدون في نجاح المدرسة، كما أن المعلمين الراضين والسعداء عن وظائفهم سيقفون في المدرسة ولا يريدون مغادرتها (الغول، 2019). علاوة على ذلك، يقدم المعلمون الراضون عن وظائفهم جودة تعليمية أعلى ودعمًا تعليميًا أفضل لطلبتهم، كما يُظهرون التزامًا وظيفيًا أقوى (الدروقي وأبو ستة، 2021). فالرضا الوظيفي المرتفع للمعلم يشكل عاملاً وقائيًا ضد متاعب الحياة المدرسية اليومية التي تتميز بارتفاع عبء العمل، ويعزز العلاقات القوية بين المعلم وطلبتهم، وبالتالي يمكن لهذه التفاعلات الإيجابية أن تعزز ثقة الطلبة واحترامهم لذاتهم ولعلمهم، وتشجعهم على المشاركة بنشاط في تعلمهم، إضافة إلى ذلك فإن المعلمين الذين يستمتعون بوظائفهم هم أكثر عرضة للابتكار في أساليب التدريس، مما يجعل التعلم أكثر إثارة للاهتمام وفعالية للطلبة (Dreer, 2024). وفي المقابل فإن انخفاض الرضا الوظيفي سيؤثر سلبًا على مستوى إنتاجية المعلمين ذوي المؤهلات العالية والمهارة، وبالتالي فإن الرضا الوظيفي المنخفض للمعلم يؤثر بشكل سلبي على الكفاءة المهنية وظروف وأهداف

العمل المدرسي (Oguzor & Aja, 2024). وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (النشاش والسمكري، 2023) التي أظهرت أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في الزرقاء جاء دون المستوى المطلوب ويعود ذلك إلى الظروف المحيطة بالعمل كالإدارة، والإشراف، ونمط القيادة، وطبيعة العلاقات بين المعلم وزملائه وبينه وبين مديرة.

وأكد كومي (2024) Kume بأن المعلمين غير الراضين عن عملهم غير ملتزمين وغير منتجين، ولا يقدمون أفضل ما لديهم من قدرات، وبالتالي لن يكون هدف التعليم فقط في خطر، بل ستواجه الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف الوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عقبات خطيرة أيضاً.

ومع ذلك، لا يعاني المعلمون جميعاً من عدم الرضا عن وظائفهم أو انخفاض كفاءتهم المهنية، ويرجع ذلك إلى وجود عوامل تؤثر على عملهم في مهنة التعليم، ومنها الشخصية وأحد جوانب الشخصية هي الصلابة النفسية، والتي تعد سمة شخصية تساعد المعلمين في التعامل مع أحداث المدرسة الضاغطة (Filipović & Arzenšek, 2020). كما يمكن أن تكون عاملاً وقائياً في أوقات التوتر، وتسمح بمستوى أقل من المزاج المكتئب، فالمعلمون الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الصلابة النفسية لديهم ثقة في قدرتهم على حل المشكلات بفعالية (إسماعيل والرشيدي، 2020). وفيما يتعلق بجنس المعلمين وجدت دراسة (السحمة، 2019)، ودراسة سينغ (Singh, 2016) أن الصلابة النفسية لمعلمي المدارس الذكور أعلى من معلمات المدارس، وهذا يشير إلى أن الصلابة النفسية للمعلمات منخفضة؛ لذا تعد الصلابة النفسية العالية للمعلمات مهمة جداً كونها تعمل على تقليل التوتر، وتزيد من التزامهن، ورضاهن الوظيفي، فالمعلمات ذوات الصلابة النفسية العالية راضيات عن مهنتهن، ولديهن فرصة أكبر للمشاركة في نجاح العملية التعليمية في المدرسة، ويميلن إلى قبول الوضع المهني؛ لذا تعد الصلابة النفسية للمعلمات مورداً نفسياً وسمة متكاملة من سمات الشخصية (Shmeleva et al, 2022).

وبناءً على ما سبق، يهتم الباحثون بالعوامل الوقائية التي تزيد من الرضا الوظيفي والكفاءة المهنية للمعلمين والمعلمات، وذلك عن طريق تعزيز الصلابة النفسية لديهم، وهذا أكدته نتائج دراسة (القرشي، 2023)، ودراسة (إسماعيل والرشيدي، 2020)، ودراسة مالك وناصر Malik & Nasir (2019) أن الصلابة النفسية للمعلمين ترتبط بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي. كما وجد أن الرضا الوظيفي للمعلمين له تأثير إيجابي على الكفاءة الذاتية المهنية (Belizario et al, 2024؛ Yeh, Lu & Yen, 2024؛ Oguzor & Aja, 2024). ومن هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على

القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن.
مشكلة الدراسة:

تتطلب مهنة التدريس بطبيعتها مستويات عالية من المشاركة المعرفية والعاطفية والاجتماعية، وبالنسبة للمعلمات يمكن أن تتفاقم هذه المطالب وتزيد من الضغوط عليهن بسبب التوقعات المجتمعية والشخصية الإضافية، وهذا ما لاحظه الباحثان من خلال التعامل مع هذه الفئة بأن هناك العديد من المشكلات التي تواجه بعض المعلمات ومنها ضغوطات العمل التي تضعف صلابتهن النفسية، وهذا أحياناً يؤثر سلباً في أداء المعلمات من حيث كفاءتهن المهنية، ومستوى رضاهن عن عملهن. وهذا ما أشار إليه شيرير وستيفنز وفلودين (Scherer, Stephens & Floden, 2020) بأن مهنة التدريس تقدم للمعلمات مزيجاً من التحديات التي تشكل تجاربهن وتسبب في كفاءتهن المهنية، ورضاهن الوظيفي، وصابتهن النفسية، كما أشار Singh, Thomassen et al, 2022؛ Kibanja & Nansubuga Otyola, 2021؛ السحمة، 2019؛ Singh, 2016) بأن المعلمات لا يتعاملن مع الضغوط المدرسية بشكل جيد، ويتعاملن بشكل أسرع من مع التوتر، وعادة ما تكون بعض المعلمات أكثر عاطفية تجاه أي شيء محبط، إضافة إلى أن بعض المعلمات صلابتهن النفسية منخفضة.

وبالتالي فإن فهم كيفية تفاعل الصلابة النفسية والكفاءة المهنية والرضا الوظيفي في هذه الفئة أمر بالغ الأهمية في مكان العمل، إضافة إلى أن العلاقة المتبادلة بين هذه المتغيرات ليست مفهومة جيداً، وذلك لقلّة الدراسات التي تناولت تفاعل هذه المتغيرات؛ لذا هناك حاجة إلى إجراء بحث لاستكشاف كيفية تأثير هذه العوامل على بعضها البعض. ونتيجة لما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الصلابة النفسية والكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى؟

السؤال الثاني: ما مقدار ما تتنبأ به الصلابة النفسية في الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

-الكشف عن مستوى الصلابة النفسية والكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

-التعرف إلى المدى الذي تسهم فيه الصلابة النفسية بالتنبؤ في الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، من خلال إلقاء المزيد من الضوء على مفهوم الصلابة النفسية وتأثيرها في تحسين مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة المهنية لدى المعلمات، والاسهام في تقديم فهم نظري لطبيعة هذه العلاقة بين هذه المتغيرات. كما تبرز أهمية الدراسة من اهتمامها بمفهوم الصلابة النفسية وهو عامل حاسم ينجم عنه مشكلات صحية ونفسية عند انخفاضه لدى المعلمات وينعكس بشكل سلبي على كفاءتهن المهنية، وأهمية تحقيق الصلابة النفسية لهن كاستراتيجية لحمايةهن من أي انعكاسات محتملة للضغوطات التي يتعرضن لها في عملهن المدرسي، كما إن الاهتمام بالمعلمات جاء نتيجة حاجة هذه الفئة للمتابعة والكشف عن المشكلات والضغوطات التي يتعرضن لها بحكم طبيعة عملهن والظروف المحيطة به، ومدى رضاهن الوظيفي عن عملهن، كما تكمن أهمية الدراسة من قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الصلابة النفسية والكفاءة المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات في حدود ما اطلع عليه الباحثان.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يتوقع للنتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تنير الطريق أمام القائمين على التخطيط في وزارة التربية والتعليم للاستفادة من نتائجها في تحسين أوضاع بيئة العمل المدرسي لفئة المعلمات بهدف تحسين الصلابة النفسية لديهن، كما يؤمل أن يتم توظيف نتائج الدراسة كمؤشر لعمل برامج إرشادية لتحسين الصلابة النفسية لدى المعلمات، كما يؤمل من هذه الدراسة في التوصل

الى نتائج ومقترحات ترصد مدى إمكانية تنبؤ الصلابة النفسية بالكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات مما يساعد في تحسين جودة عملهن، كما قد تفيد نتائج الدراسة في فتح المجال لإجراء دراسات لاحقة تتعلق بالصلابة النفسية والكفاءة المهنية والرضا الوظيفي تكون استكمالاً لما انتهت اليه هذه الدراسة، كما يؤمل أن توفر الدراسة الحالية أدوات لقياس مستوى الصلابة النفسية ومستوى الكفاءة المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى فئة المعلمين بشكل عام.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصرته هذه الدراسة على القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

- **الحد البشري:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى.

- **الحد المكاني:** اقتصرته هذه الدراسة مدارس وزارة التربية والتعليم (الإناث) في مديرية تربية الزرقاء الأولى في محافظة الزرقاء.

- **الحد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2024/2025م).

محددات الدراسة: تتحدد مدى إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة وفقاً لمدى صدق استجابات أفراد عينة الدراسة ودقة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

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

وتُعرف الصلابة النفسية إجرائياً بأنها: قدرة معلمات مدارس تربية الزرقاء الأولى في التعامل مع المواقف الضاغطة بالالتزام، والتحكم، والتحدي، والتي تؤدي دوراً حاسماً في التوسط في ضغوط الحياة، وهي الدرجة التي حصلن عليها على مقياس الصلابة النفسية المعد في الدراسة الحالية.

الكفاءة المهنية: Professional Competence "قدرة المعلمين في القيام بعملهم بمهارة وإتقان والتزامهم بعملية التعليم" (خضر ونور وتوفيق، 2022: 162).

وتُعرف الكفاءة المهنية إجرائيًا بأنها: القدرة التي تمتلكها معلمات مدارس تربية الزرقاء الأولى في إتقان المعرفة والمهارات للقيام بواجباتهن ومسؤولياتهن، وهي الدرجة التي حصلن عليها على مقياس الكفاءة المهنية المعد في الدراسة الحالية.

الرضا الوظيفي Job Satisfaction: "المواقف الإيجابية والسلبية التي يستمدّها الموظف من خبراته في بيئة العمل" (محاسنة والزعبي والعظامات، 2021: 32).

ويُعرف الرضا الوظيفي إجرائيًا بأنه: المواقف والمشاعر التي تشعر بها معلمات مدارس تربية الزرقاء الأولى تجاه ظروف عملهن في المدرسة، وهي الدرجة التي حصلن عليها على مقياس الرضا الوظيفي المعد في الدراسة الحالية.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

الصلابة النفسية Psychological Hardness :

قدمت كوباسا (Kobasa, 1979) مفهوم الصلابة النفسية لاستكشاف العلاقة بين الشخصية والإجهاد، مع التركيز على سبب بقاء بعض الأفراد بصحة جيدة في مواجهة أحداث الحياة المجهدة بينما يصاب آخرون بأمراض جسدية أو نفسية. ووفقًا لكوباسا، فإن الصلابة النفسية هي سمة شخصية تميز أولئك الذين يظلون بصحة جيدة تحت الضغط عن أولئك الذين يمرضون، واقترحت أن الأفراد الذين يتحملون ضغوطاً عالية دون الاستسلام للمرض يمتلكون بنية شخصية فريدة ويشار إليها بالصلابة النفسية، وتتميز هذه السمة بثلاثة مكونات رئيسية - الالتزام والتحكم والتحدى - والتي تؤثر على كيفية إدراك الأفراد لأنفسهم والمواقف المحيطة بهم. وفي هذا السياق يرى بالا وبالا (2022) أن الصلابة النفسية هي بناء شخصية يفترض أنها تحمي الفرد من الأمراض الناجمة عن التوتر؛ لذا تعد بناء مهم في تفسير الاختلاف الفردي في قدرة الشخص على التعامل مع المواقف العصيبة، وبالتالي تشير الصلابة النفسية إلى استراتيجيات المواجهة والمواقف والمعتقدات التي تساعد الأفراد في التغلب على ضغوطات الحياة، حيث يرى الأفراد الأقوياء نفسيًا المشكلة على أنها تحديات وليست تهديدات، فالصلابة النفسية هي بنية شخصية توفر سلوكًا للشخص وتحفزه على التحلي بالشجاعة لتحمل المواقف الصعبة في الحياة ومواجهتها مع الحفاظ على الصبر حتى في الأحداث العصيبة.

ووفقاً للمليحة وصلاح وهياجنة (Melhe, Salah & Hayajneh, 2021) تتكون الصلابة النفسية من ثلاثة أبعاد أساسية تحدد بشكل جماعي خصائص الشخصية المقاومة للتوتر: أولاً: **بعد الالتزام**: يشير هذا إلى التزام الفرد الشخصي بتحقيق أهدافه وقيمه الخاصة، مع السعي أيضاً إلى تلبية أهداف من هم في بيئته.

ثانياً: **بعد التحدي**: يتضمن هذا الاعتقاد بأن مواجهة الضغوط النفسية ضرورية للنمو الشخصي، وهو يشجع الأفراد على أن يكونوا استباقيين في استكشاف محيطهم وأن يصبحوا أكثر حماساً لاكتشاف استراتيجيات لإدارة الأعباء الفكرية، والتنقل في العلاقات الاجتماعية، والاستجابة للأنظمة والقوانين.

ثالثاً: **بعد التحكم**: يعكس هذا اعتقاد الفرد بقدرته على التأثير على الأحداث من حوله وتحمل المسؤولية عن تجاربه، ويسلط الضوء على قدرته على اتخاذ القرارات وتفسير المواقف والتعامل مع التوتر بشكل فعال.

وفي مجال التعليم يواجه المعلمون عدداً من متطلبات العمل في بيئة عملهم يومياً، والتي تتطلب الكثير من المشاركة العاطفية، فالإحباطات والضغوط والأزمات هي ظواهر حياتية طبيعية في حياة المعلمين. ومع ذلك، إذا كانت مزمنة فإنها قد تصبح أعباء عقلية، وتؤثر الأعباء العقلية مثل سلوك الطلبة الفظ تجاه المعلم، وافتقار الطلبة إلى الدافع للتعلم على الصحة العقلية للمعلمين وتعرض صحتهم العقلية للخطر، ويمكن أن يكون بناء الصلابة النفسية للمعلم عاملاً وقائياً في أوقات التوتر ويسمح بمستوى أقل من المزاج المكتئب، Filipović & (Arzenšek, 2020).

فالصلابة النفسية تعمل على تنظيم التوتر والاحتراق العاطفي لدى المعلمين، وتزيد من التزامهم، ورضاهم الوظيفي، ورفاهيتهم، وجودة التدريس، والمتعة في العمل، والتحفيز، وتحقيق الهوية المهنية، والنشاط، والكفاءة الذاتية، ومن المرجح أن يشعر المعلمون الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الصلابة النفسية بالرفاهية النفسية وإظهار المشاركة في الحياة والاستقلالية، وتتيح لهم تجربتهم الحياتية رؤية حياة مليئة بالإمكانيات، والتخطيط وتحديد الأهداف، وغالباً ما يتغلبون على التوتر الداخلي، كما أن المؤشرات العالية للصلابة النفسية للمعلمين ترتبط أيضاً بالقدرة على تنفيذ الأنشطة المهنية بنجاح، ومنع المواقف التي تهدد سير العمل، وإقامة علاقات بناءة، والحفاظ على تصور إيجابي للطلبة، فالمعلمون الذين يتمتعون بمرونة عالية يصنفون

جودة الحياة المدرسية أعلى؛ فهم راضون عن المدرسة ومكان العمل والانتماء إلى الفريق، ويتميزون بموقف إيجابي عام تجاه الفريق ومكان العمل والمهنة، لذا تعد الصلابة النفسية للمعلم مورداً نفسياً وسمه متكاملة من سمات الشخصية (Shmeleva, 2022).

ومن النظريات المفسرة للصلابة النفسية وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً النظرية الوجودية، وتفترض هذه النظرية أن البشر أحرار بطبيعتهم وليسوا مجرد آلات تتفاعل مع المحفزات الخارجية، وهي تعترف بالصعوبة المتأصلة في الحياة، والتي تثير القلق بشكل طبيعي، وتشير إلى أن الأفراد يجب أن يتخذوا قرارات صعبة للبقاء على قيد الحياة. وتؤكد النظرية الوجودية أيضاً على أن الفشل في إظهار الشجاعة الوجودية عند مواجهة التحديات يؤدي إلى التوتر والقلق وتشتت الانتباه ويحد من قدرة الشخص على تطوير هويته الفريدة، فالشجاعة الوجودية، وهي فكرة رئيسة داخل هذه النظرية، هي ما يربطها بمفهوم الصلابة النفسية.، وغالباً ما تُستخدم هذه الشجاعة لوصف الأفراد الذين يثابرون تحت الضغط، ومن هذا المنظور، تطورت الصلابة النفسية كمفهوم يوضح أن الأفراد الذين يتمتعون بصلابة أعلى يعانون من ضغوط أقل، وقد تم تحديد ثلاثة أبعاد للشجاعة الوجودية وهي: الالتزام والتحكم والتحدي على أنها حاسمة لتشكيل الصلابة النفسية (Sharma, 2018).

الكفاءة المهنية: Professional Competence

إن كلمة "الكفاءة" تأتي من الكلمة اللاتينية "competere"، والتي تعني "القدرة"، وتعني وعي الشخص في مجال معين، ومستوى المعرفة في هذا المجال، فالكفاءة هي مجموعة من الصفات الشخصية للشخص والتي تتضمن المعرفة والمهارات والخبرة وتمثل نشاطاً بشرياً عالي الجودة وفعالاً فيما يتعلق بالأشياء والعمليات في مجال معين (Razzokovich & Rashidovna, 2024: 235). وفي مجال التعليم يُنظر إلى الكفاءة المهنية للمعلم على أنها "مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات المهمة التي يجب أن يمتلكها المعلم، ويستوعبها، ويتقنها، ويدركها عند تنفيذ المهام المهنية في الصف الدراسي" (Hariri, Thobi, Sowiyah & Riswandi, 2024:154).

ويشير حريري وآخرون (Hariri et al, (2024 بأن إنشاء تعليم جيد يتطلب تنظيمًا جيدًا من جوانب متنوعة، إحداها كفاءة المعلم المهنية والتي تعد الأساس للمعايير المهنية المنصوص عليها في كثير من الأنظمة التعليمية، فكفاءة المعلم هي وصف نوعي لطبيعة سلوك المعلم، وقد أكدت الأنظمة التعليمية في جميع الدول على أن المعلمين يجب أن يتمتعوا بالكفاءة المهنية للتدريس في جميع مراحل التعليم، فالكفاءة هي أكثر من مجرد المعرفة والمهارات، وتنطوي على القدرة في تلبية

المتطلبات التعليمية المعقدة، واستخدام وتعبئة الموارد النفسية والاجتماعية بما في ذلك المهارات والمواقف في سياق معين. ومن ثم، هناك حاجة إلى معلمين يمكنهم تحسين جودة الطلبة؛ لذا يجب على المعلمين تلبية كامل الكفاءات الأساسية للمعلم من أجل تحقيق ذلك، ولدعم مكانة المعلم يجب أن يمتلك ويتقن معايير الكفاءة المهنية، فالكفاءة المهنية للمعلم هي القدرة والمهارة والسلوك التي يجب أن يمتلكها المعلم ويستوعبها ويتقنها بما يتوافق مع تنفيذه التدريسي.

ويرى سانتيلان وإسكارلوس (Santillan & Escarlos, 2024) بان الكفاءة المهنية لمعلمي التعليم تعد عاملاً حاسماً في نجاح الطلبة في المساعي الأكاديمية، وتعزز أداء المعلمين، وتعمل على تحسين إنجازات الطلبة، كما تقدم كفاءات المعلم المهنية استراتيجيات وممارسات وقواعد عملية لتوجيه المعلمين في طرائق تحسين التدريس الذي يحسن أداء الطلبة وجودة العمل المدرسي، كما تؤدي كفاءة المعلم دوراً هاماً في تحقيق الأهداف والمثل التربوية، وخاصة في تنفيذ المناهج. بالإضافة إلى ذلك، ترتبط كفاءة المعلم ارتباطاً وثيقاً بتطور الطلبة والتعلم في القرن الحادي والعشرين؛ لذا من الأهمية بمكان أن يتمتع المعلمون بالكفاءة المهنية العالية اللازمة للتعامل بفعالية مع متطلبات مهنتهم.

وبناءً على مراجعة الباحثان للأدب التربوي وجد أن هناك خمس كفاءات يتمتع بها معلمو المدارس وهي:

أولاً: الكفاءة الشخصية: وهي القدرة والسلطة والقوة والمهارات التي يمتلكها المعلم في شخصيته (Siwi et al, 2024).

ثانياً: الكفاءة التربوية: وتشير إلى جميع الاتجاهات والمعارف والمهارات الموجودة لدى المعلم ليكون قادراً على التصرف والتفكير عند إدارة التعلم من مرحلة التخطيط إلى مرحلتي التقييم والتقويم بما يحقق أهداف التعلم (Ciptaningtyas, Yetti & Hartati, 2020).

ثالثاً: الكفاءة الأدائية: وهي قدرة المعلمين على إتقان المواد التعليمية بحيث يكونون قادرين على توجيه التعلم إلى الحد الأقصى، فالكفاءة الأدائية للمعلم سلسلة من مهارات المعلم التي تشمل عدة جوانب، وهي المعرفية، والمواقف المحددة، والإدراك، والتفسير، واتخاذ القرار (Hafidah et al, 2022).

رابعاً: الكفاءة الاجتماعية: وهي قدرة المعلم على التفاعل بفعالية، وبلطف وبأدب مع الطلبة وزملائه المعلمين وموظفي التعليم وأولياء الأمور الطلبة وعامة الناس (Rukmara, Wahyudin & Mustofa, 2022).

خامساً: الكفاءة الانتاجية: وهي أثر أداء المعلمين في سلوك الطلبة وثمره الكفاءات جميعها، وتشير إلى مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ومدى فهمهم للموضوع الذي تم تدريسه (البراهيم والمقداد، 2018).

ومن النظريات المفسرة للكفاءة المهنية النظرية المعرفية الاجتماعية التي طورها باندورا (Bandura). حيث تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين العوامل الشخصية والسلوكيات والعوامل البيئية. وفي سياق التدريس، تقترح النظرية المعرفية الاجتماعية أن معتقدات المعلمين ومواقفهم وكفاءتهم الذاتية تلعب دوراً أساسياً في كفاءتهم المهنية، والتي يمكن أن تتأثر بتفاعلاتهم مع الطلبة وزملاء وبيئة التعلم، كما تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أهمية النمذجة والتعلم بالملاحظة والتأمل الذاتي في تطوير الكفاءة المهنية، ووفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، يمكن للمعلمين تعزيز كفاءتهم المهنية من خلال مراقبة ونمذجة ممارسات التدريس الفعالة، والتفكير في تجاربهم، والبحث عن فرص للتطوير المهني (Santillan & Escarlos, 2024).

ومن النظريات أيضاً نظرية الاحتياجات الإنسانية لماسلو حيث أشار ماسلو (Maslow, 1954) بأنه يمكن اعتبار الاحتياجات الفسيولوجية هي الاحتياجات الأساسية للإنسان والدوافع المطلوبة لبقاء الإنسان على قيد الحياة، ويفترض تسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات أنه يجب على الأفراد تلبية الاحتياجات الأساسية ذات المستوى الأدنى قبل التقدم إلى احتياجات النمو ذات المستوى الأعلى، وفي سياق التعليم، تشير هذه النظرية إلى أنه يجب على المعلمين أولاً تلبية احتياجاتهم الفسيولوجية، مثل الراتب المناسب وظروف العمل المريحة، واحتياجات السلامة، بما في ذلك الأمن الوظيفي وبيئة العمل الآمنة، وبمجرد تلبية هذه الاحتياجات الأساسية، يمكن للمعلمين التركيز على الاحتياجات الاجتماعية، مثل بناء علاقات هادفة مع الزملاء والطلبة. وتأتي بعد ذلك احتياجات التقدير، بما في ذلك الاعتراف والاحترام من الزملاء وإدارة المدرسة، مما يعزز الشعور بالثقة والكفاءة المهنية. وأخيراً، يمكن تحقيق الذات، وهو تحقيق إمكانات الفرد الكاملة، وتتضمن هذه المرحلة سعي المعلمين لفرص النمو الشخصي والمهني، والابتكار في أساليب التدريس، والانخراط بشكل كامل في رسالتهم التعليمية (Gawel, 2019).

الرضا الوظيفي: Job Satisfaction

إن للرضا الوظيفي جذوره التاريخية في مجال الإدارة التنظيمية، وقد تم دراسة مفهوم الرضا الوظيفي في عشرينيات القرن العشرين وما زال قيد البحث حتى اليوم لفهم المفاهيم وتقييم النتائج وتحديد التوصيات، وقد وضع أسس الدراسة العلمية للرضا الوظيفي فريدريك تايلور (Frederick Taylor)، من خلال نظرية الإدارة العلمية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وبسبب نظرية تايلور بدأت دراسة العمل والرضا الوظيفي في ضوء العلم، وفي عام 1911 أجرى فريدريك تايلور (Frederick Taylor) دراسة على عمال الصلب والتي تضمنت اختيار الرجال المناسبين للوظيفة بهدف زيادة الإنتاجية عن طريق تغيير البيئة المادية، ثم أجرى إلتون مايو (Elton Mayo) في عام 1924، دراسة في مصنع هوثورن وكانت مشابهة لدراسة تايلور حيث تم إجراء تعديلات على ظروف العمل المادية من أجل تحديد التعديلات التي من شأنها زيادة الإنتاج، وكان التركيز على علاقة العمل والرفاهية من وجهة نظر الفرد والاهتمام بتأثيرات البيئة التنظيمية على الفرد، ثم نشر هوبوك (Hobok) عام (1935) دراسته الشهيرة عن الرضا الوظيفي، وأشارت النتائج إلى أن العوامل الفردية، إلى حد ما، سوف تحدد الرضا الوظيفي أو عدم الرضا (Jarvis, 1993).

ثم بدأ هيرزبيرج (Herzberg) عام (1965) دراسة دوافع العمل في أوائل الستينيات في روسيا، ثم قام سبكتور (Spector) عام (1985) بتطوير مقياس للمساعدة في قياس الرضا الوظيفي عبر مجالات مثل الخدمة الإنسانية، والخدمة العامة، والمنظمات غير الربحية، ثم سعى أصحاب العمل إلى إيجاد طرق للحفاظ على موظفيهم وفهم كيفية الحفاظ على الرضا الوظيفي في مجال العمل، وقد استخدمت البحوث مصطلحات مثل الرضا الوظيفي، والرضا عن العمل، ورضا الموظفين أو رفاهيتهم، ومع اكتمال البحوث، تم تطوير نظريات مختلفة لتوجيه البحوث في الرضا الوظيفي (Manoleas, 2024). وبالتالي يشير مصطلح الرضا الوظيفي للمعلم بأنه "شعور المعلم بمدى إشباع حاجاته من خلال ممارسته لمهنة التعليم" (قرساس والعوفي، 2022، 339).

ويميز الشريف وعلي وسعيد (2021) بين نوعين من الرضا الوظيفي للمعلم وهما: الرضا عن العمل والذي يشير إلى رضا المعلم بشكل عام عن مهنته بالرضا أو عدم الرضا، ويفيد بإلقاء نظره عامه عن موقف المعلم تجاه عمله، والرضا النوعي والذي يشير إلى رضا المعلم عن كل جانب من

جوانب مهنته كل على حده، والذي يتضمن على سبيل المثال ظروف العمل، والعلاقات الاجتماعية بين الزملاء، وفرصته بالترقية، والراتب.

وتبرز أهمية الرضا الوظيفي للمعلم بأنه يعد مؤشراً مهماً لنجاح العملية التعليمية، فعندما يشعر المعلمون بالرضا، يصبحون أكثر إنتاجية، ويساعدون في نجاح المدرسة، كما أن المعلمين الراضين والسعداء عن وظائفهم سيقفون في المدرسة ولا يريدون مغادرتها، فالرضا الوظيفي متغير سلوكي يصف مدى إعجاب المعلمين (الرضا) أو كرههم (عدم الرضا) لجوانب مختلفة من وظائفهم، وبشكل أكثر تحديداً فإن الرضا الوظيفي للمعلمين حالة عاطفية إيجابية أو ممتعة ناتجة عن تقدير عملهم، وفي التعليم يكون أداء المعلمين الراضين عن وظائفهم أفضل، وهذه العلاقة مهمة لأن أداء المعلمين الجيد سيجعل الطلبة يصلون إلى نتائج تعليمية إيجابية مهمة، وبشكل عام، يمكن أن يكون الرضا الوظيفي للمعلمين مؤشراً على سلوكيات إيجابية معينة في مكان العمل، فعلى سبيل المثال، يتنبأ الرضا الوظيفي بسلوك المواطنة وعدم التغيب عن العمل (Neuhoff, 2023).

ومن النظريات المفسرة للرضا الوظيفي نظرية هيرزبرج ذات العاملين حيث استندت هذه النظرية على نتائج البحث الذي أجراه فريدريك هيرزبرج Frederick Herzberg (1959)، ويعد هيرزبرج من أوائل الباحثين الذين حددوا العوامل التي تؤثر على سلوك الموظفين، وبمزيد من التفصيل، حدد بحثه، من ناحية، العوامل التي تؤدي مشاعر إيجابية ويمكن أن تحفز الموظفين، ومن ناحية أخرى، تلك التي تؤدي إلى مشاعر غير سارة، وأحد العناصر المهمة في هذه النظرية هو أنه إذا كانت ظروف عمل معينة تجعل الموظفين غير سعداء، فإن هذا لا يعني في الوقت نفسه أنه إذا تحسنت الظروف المحددة، فسيتم تحفيز الموظفين، وبعبارة أخرى، فإن إزالة العوامل التي تؤدي إلى عدم رضا الموظفين لا يعني أنهم سيكونون راضين مهنيًا؛ لذا فإن عوامل الفئة الأولى في نظرية هيرزبرج، والتي تسبب مشاعر المتعة، تسمى المحفزات أو عوامل الإثارة، في حين تسمى العوامل التي تنتمي إلى الفئة الثانية بعوامل الوقاية (Hall, 2023).

ويعتبر معظم الباحثين نظرية هيرزبرج ذات العاملين هي الأفضل فيما يتعلق بمجموعة نظريات الرضا الوظيفي، وفي نظريته ركز على الدافع وهو مصطلح شائع يشير إلى فئة كاملة من الدوافع والرغبات والاحتياجات والقوى المماثلة التي تجبر الناس على اختيار خيارات معينة على خيارات أخرى، ويشمل الدافع الجهد الداخلي والخارجي الذي يقنع الشخص باختيار الإنجاز، وبالتالي فإن الدافع هو عملية إشباع الاحتياجات، مما يعني أنه عندما يتم تلبية احتياجات الفرد

من خلال عوامل معينة، فإن الفرد سوف يبذل جهداً كبيراً نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، ويبدو أن عوامل الدافعية لها القدرة على رفع الشعور بالإنجاز والقدرة والنمو الفردي وتحقيق الذات والمكانة. ومع ذلك، فإن الافتقار إلى مثل هذه السمات الوظيفية لا يبدو أنه يؤدي إلى تقليل الحافز أو عدم الرضا. وبدلاً من ذلك، ينتج عدم الرضا عن التقييمات غير المواتية للقضايا المتعلقة بالوظيفة مثل المبادئ التوجيهية التنظيمية، والعلاقات بين الأشخاص في العمل، والأجور، والإدارة، والمشكلات الفنية، والمناخ العام (Bibi, 2024).

ومن النظريات المفسرة للرضا الوظيفي أيضاً نظرية ماكلياند للاحتياجات الثلاثة حيث ساهم تحليل ماكلياند (McClelland) عام (1961) لإشباع الاحتياجات المكتسبة بشكل كبير في فهم ظاهرة التحفيز، وركز عمله على محاولة تفسير سلوك الأفراد في العمل، وبحسب النظرية فإن كل إنسان لديه ثلاث احتياجات مكتسبة تكون بمثابة القوة الدافعة للعمل وهي: الحاجة إلى تحقيق الأهداف، والحاجة إلى تكوين روابط، والحاجة إلى السلطة (Pautasso, 2024).

ومن الجدير بالذكر أنه بالنسبة للمعلمين الذين لديهم حاجة قوية لتحقيق الأهداف، يمكن تحقيق التحفيز من خلال تحمل المسؤولية، وإعطاء السلطة في عملية اختيار أهداف المؤسسة، والتغذية الراجعة الصريحة، ومن خلال فهم هذه الاحتياجات، يمكن لقادة المدارس دعم المعلمين من خلال توفير الفرص التي تتوافق مع دوافعهم التحفيزية، فعلى سبيل المثال يمكن أن تسعى قيادة المدرسة إلى توفير وتشجيع التطوير المهني للمعلمين الذين يسعون إلى الإنجاز، والمشاريع التعاونية للمعلمين الذين يقدررون الانتماء، والأدوار القيادية لأولئك الذين تحركهم السلطة، وبالتالي يمكن أن يؤدي هذا التوافق إلى تعليم أكثر فعالية وزيادة الرضا الوظيفي (Stamatina, 2022).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة مالك وناصر (Malik & Nasir, 2019) التعرف إلى الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية والخاصة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم من معلمي المدارس الثانوية (100) معلم من معلمي المدارس الحكومية و(100) معلم من معلمي المدارس الخاصة في منطقة جاندربال في ولاية جامو في الهند، استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية، ومقياس الرضا الوظيفي، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في القطاع الحكومي يتمتعون بصلابة نفسية ورضا وظيفي أعلى مقارنة

بمعلمي القطاع الخاص، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي.

وأجرى إسماعيل والرشيدي (2020) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في الكويت، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (165) معلمة. استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية، ومقياس الرضا الوظيفي. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة في الكويت لديهم مستوى منخفض من الرضا الوظيفي، كما أن مستوى الصلابة النفسية لدى المعلمات كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بدرجة متوسطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الرضا الوظيفي والصلابة النفسية.

وهدف دراسة بها وي (Bha & Ye (2020) التعرف إلى مستوى كفاءة المعلمين ورضاهم الوظيفي في مدرسة فونج داو في ميانمار، وطبقت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً من مدرسة فونج داو، استخدمت الدراسة استبيان الكفاءة المهنية للمعلمين، واستبيان الرضا الوظيفي للمعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفاءة المعلمين والرضا الوظيفي كان عند مستوى مرتفع، وكانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة المعلمين والرضا الوظيفي للمعلمين في مدرسة فونج داو.

وسعت دراسة الرضى (2020) التعرف إلى الصلابة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى عينة من المعلمات بمراكز التربية الخاصة، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلمة بولاية الخرطوم. استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية، ومقياس نوعية الحياة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات التربية الخاصة مرتفعة، وتتسم نوعية الحياة لدى معلمات التربية الخاصة بالإيجابية.

وهدف دراسة الزهور وسامي (2022) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى معلمهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلماً ومعلمة. استخدمت الدراسة مقياس القيادة التحويلية، ومقياس الصلابة النفسية، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة القرشي (2023) التعرف إلى الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي الاعاقة في مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (96) معلمًا من معلمي ذوي الاعاقة في مكة المكرمة. استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية، ومقياس الرضا الوظيفي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة قد جاء بدرجة مرتفعة، كما يوجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الصلابة النفسية والرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة الشرفات (2024) التعرف إلى القدرة التنبؤية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي على الكفاءة المهنية لدى معلمي علوم الأرض والبيئة في محافظة المفرق، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلمًا ومعلمة. استخدمت الدراسة استبيان مهارات التفكير ما وراء المعرفي، واستبيان الكفاءة المهنية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة المهنية كان متوسطًا.

كما هدفت دراسة بامون وأوكو (2024) Pamon & Oco إلى استكشاف العلاقة بين كفاءة المعلمين والأداء الأكاديمي للمتعلمين في الفلبين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (161) معلمًا، و(701) طالبًا. ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات من خلال استبيان كفاءة المعلمين، والأداء الأكاديمي للطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعلومات التي حصل عليها المعلمون في مجالات الكفاءة المهنية كان عند مستوى مرتفع جدًا، بينما كان الأداء الأكاديمي للمتعلمين عند مستوى مرضٍ جدًا.

وهدفت دراسة كلیم وبیبی (2024) Kalim & Bibi إلى تقييم كفاءات المعلمين المهنية في المدارس العامة في الباكستان، استخدمت الدراسة المنهج النوعي. تكونت عينة الدراسة من سبعة مديريين من مديري المدارس في منطقة راولبندي. ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات من خلال المقابلات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافات في كفايات المعلمين تختلف من جنس إلى آخر، وتبين أن المعلمات والمعلمات الأصغر سنًا بشكل عام يتمتعن بكفاءات مهنية أكبر مقارنة بالمعلمين الذكور.

كما سعت دراسة بورتيو وكاريتيرو (2024) Portillo & Carretero التعرف إلى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية في سورسوجون في الفلبين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (114) معلمًا ومعلمة في المدارس الإعدادية العامة، منهم (93)

معلمة و(21) معلمًا، استخدمت الدراسة استبيان الرضا الوظيفي. أظهرت نتائج الدراسة أن المستجيبين راضون إلى حد ما من حيث انضباط الطلبة ومشاركة أولياء الأمور، كما أظهرت النتائج أن كل من الذكور والإناث لديهم نفس الاعتبارات تقريبًا فيما يتعلق بانضباط الطلبة. وهدفت دراسة كومي (2024) Kume إلى تقييم الرضا الوظيفي بين معلمي المدارس الابتدائية الألبانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (205) معلمًا من معلمي المدارس الابتدائية، استخدمت الدراسة استبيان الرضا الوظيفي. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية الألبانية على مستوى "متوسط" من الرضا الوظيفي. كما سعت دراسة يه ولو وين (2024) Yeh, Lu & Yen إلى استكشاف العلاقة بين المشاركة الوظيفية، ومعتقدات المعلمين، والرضا الوظيفي، والكفاءة المهنية بين معلمي المدارس الابتدائية في تايوان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (304) معلمًا ومعلمة. استخدمت الدراسة استبيان المشاركة الوظيفية، واستبيان معتقدات المعلمين، واستبيان الرضا الوظيفي، واستبيان الكفاءة المهنية. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركة الوظيفية، ومعتقدات المعلمين، والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الابتدائية كانت عند مستوى متوسط إلى مرتفع، وأن كفاءتهم المهنية عند مستوى متوسط.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن بعضها تناول الصلابة النفسية لدى المعلمين كدراسة (2019) Malik & Nasir ، ودراسة (إسماعيل والرشيدي، 2020)، وبعضها تناول الكفاءة المهنية كدراسة (Bha & Ye, 2020)، ودراسة (الرضي، 2020)، وبعضها تناول الرضا الوظيفي كدراسة (Portillo & Carretero, 2024)، وبعضها الآخر تناول العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي كدراسة (القرشي، 2023)، وقد اشتركت بعض هذه الدراسات مع موضوع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وعينة الدراسة، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصلابة النفسية والكفاءة المهنية والرضا الوظيفي من حيث الأدب النظري والمنهجية وتطوير أدوات الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية بأنها هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. و- بحدود علم الباحثان- لم توجد أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالي في الأردن، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

اجراءات الدراسة:

منهج الدِّراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي للملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدِّراسة من جميع مُعلِّمات المدارس الحكوميَّة في مديرية تربية الزرقاء الأولى من العام الدراسي (2025/2024م)، البالغ عددهن (2416) معلمة وفق الإحصاءات الرسمية لمُديرية تربية الزرقاء الأولى.

عينة الدِّراسة: اختيرت عَيِّنة الدِّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مُعلِّمات المدارس الحكوميَّة في مديرية تربية الزرقاء الأولى والبالغ عددها (378) معلمة، ويشكل هذا ما نسبته (15.64%) من مجتمع الدِّراسة، وذلك وفقًا لجدول تحديد حجم العَيِّنة لكريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

أدوات الدراسة:

اولاً: مقياس الصلابة النفسية:

قام الباحثان بتطوير مقياس الصلابة النفسية لمعلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى بعد مراجعة المصادر المتوفرة من الأدب السابق والدراسات كدراسة (القرشي، 2023؛ الزهور وعدوان، 2022؛ Kokun, 2021؛ Wallnas & Jendle, 2017؛ Moreno Jiménez et al, 2014). وقد تكون المقياس بصورته الأولى من (26) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد الالتزام (9 فقرات، وبعد التحكم (9 فقرة، وبعد التحدي (8 فقرة.

صدق مقياس الصلابة النفسية:

للتحقق من صدق محتوى مقياس الصلابة النفسية، تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم عشرة خبراء متخصصين في الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وقد طُلب منهم تقييم المقياس بناءً على مدى وضوح ودقة صياغة كل فقرة من فقرات المقياس وأهميتها، ومدى صلتها بالبعد الذي تنتهي إليه، وصحة الفقرة من الناحية اللغوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة بعض فقرات المقياس وإعادة صياغتها، كما تم حذف الفقرة (5) من بُعد الالتزام، والفقرة (3) من بُعد التحكم. بالإضافة إلى ذلك، تم عكس صياغة الفقرات التالية: الفقرتان (7، 9) من بُعد الالتزام، والفقرات (4.6) من بُعد التحكم، والفقرات (3.5) من بُعد التحدي، بينما تتماشى الفقرات المتبقية مع اتجاه المقياس. وبالتالي، تكون المقياس من (24) فقرة.

كما تم التأكد من صدق بناء مقياس الصلابة النفسية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة وبعدها الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الالتزام بين (0.56- 0.86)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.47-0.74)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد التحكم بين (0.56 - 0.89)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.53 - 0.80)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد التحدي بين (0.54 - 0.76)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.51 - 0.71). وجميع هذه القيم دال إحصائياً مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الصلابة النفسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ارتباط الأبعاد مع المقياس ككل على التوالي (0.83، 0.87، 0.92)، وهي دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثبات مقياس الصلابة النفسية:

للتأكد من ثبات مقياس الصلابة النفسية طبق على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد استخدمت طريقتان للتأكد من ثبات المقياس وهما: طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس على التوالي: (0.83، 0.88، 0.89) وعلى المقياس ككل (0.93)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، حيث تم إعادة تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين، وقد بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس على التوالي: (0.84، 0.81، 0.70، 0.88)، وعلى المقياس ككل (0.88)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة. وبالتالي تكونت الصورة النهائية لمقياس الصلابة النفسية من (24) فقرة، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد: الالتزام (8 فقرة)، والتحكم (8 فقرة)، والتحدي (8 فقرة). واستجابات معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى عن كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) المقسم إلى خمس درجات، مع خيارات تتراوح من (5) بدرجة كبيرة جداً، (4) بدرجة كبيرة، (3) بدرجة متوسطة، (2) بدرجة قليلة، إلى (1) بدرجة قليلة جداً، ولتصحيح الفقرات ذات الاتجاه العكسي في مقياس ليكرت الخماسي، تم عكس قيم الاستجابات بحيث تصبح متوافقة مع اتجاه المقياس كالتالي: (1) بدرجة كبيرة جداً، (2) بدرجة كبيرة، (3) بدرجة متوسطة، (4) بدرجة قليلة، إلى (5) بدرجة قليلة جداً. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية،

واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، بناءً على (أعلى درجة استجابة – أقل درجة استجابة مقسومة على 3 مستويات) كالآتي:

$(5 - 1) / 3 = 1.33$ ، وبالتالي تم الحكم على فقرات مقياس الصلابة النفسية يمكن الحكم عليها من خلال ثلاث فئات: صلابة نفسية منخفضة (1-2.33)، وصلابة نفسية متوسطة (2.34-3.67)، وصلابة نفسية مرتفعة (3.68-5).

ثانياً: مقياس الكفاءة المهنية:

قام الباحثان بتطوير مقياس الكفاءة المهنية بعد مراجعة المصادر المتوفرة من الأدب السابق والدراسات كدراسة (مثال، 2024؛ الشرفا، 2019؛ مهنا، 2018؛ Kazu & Demiralp, 2017؛ Alnoor & Hongyu, 2011؛ الأمين والحاروني وهويدا، 2010). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (41) فقرة موزعة على خمسة أبعاد: بعد الكفاءة الشخصية (9 فقرات، وبعد الكفاءة المعرفية (8 فقرات، وبعد الكفاءة التربوية (8 فقرات، وبعد الكفاءة الاجتماعية (8 فقرات، وبعد الكفاءة الانتاجية (8 فقرات.

صدق مقياس الكفاءة المهنية:

للتحقق من صدق محتوى مقياس الكفاءة المهنية، تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم عشرة خبراء متخصصين في الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وقد طُلب منهم تقييم المقياس بناءً على مدى وضوح ودقة صياغة كل فقرة من فقرات المقياس وأهميتها، ومدى صلتها بالبعد الذي تنتمي إليه، وصحة الفقرة من الناحية اللغوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة بعض فقرات المقياس وإعادة صياغتها، كما تم حذف الفقرة (6) من بُعد الكفاءة الشخصية، والفقرات (6)، (8) من بُعد الكفاءة المعرفية، والفقرات (4)، (7) من بُعد الكفاءة التربوية. بالإضافة إلى ذلك، تم عكس صياغة الفقرات التالية: الفقرة (3) من بُعد الكفاءة الشخصية، والفقرة (3) من بُعد الكفاءة المعرفية، والفقرة (2) من بُعد الكفاءة التربوية، والفقرات (3)، (4) من بُعد الكفاءة الاجتماعية، والفقرات (5)، (84) من بُعد الكفاءة الانتاجية، بينما تتماشى الفقرات المتبقية مع اتجاه المقياس. وبالتالي، تكون المقياس من (36) فقرة.

كما تم تقييم صدق بناء مقياس الكفاءة المهنية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة وبعدها الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع

بُعد الكفاءة الشخصية بين (0.54 - 0.85)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.51 - 0.77)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الكفاءة المعرفية بين (0.59 - 0.82)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.56 - 0.62)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الكفاءة التربوية بين (0.65 - 0.81)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.57 - 0.70). وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الكفاءة الاجتماعية بين (0.65 - 0.96)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.49 - 0.76).

وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الكفاءة الانتاجية بين (0.61 - 0.83)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.53 - 0.78). وجميع هذه القيم دال إحصائياً مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الكفاءة المهنية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ارتباط الأبعاد مع المقياس ككل على التوالي (0.79، 0.88، 0.85) وهي دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثبات مقياس الكفاءة المهنية:

للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة المهنية طبق على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعهما، وقد استخدمت طريقتان للتأكد من ثبات المقياس وهما: طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس على التوالي: (0.87، 0.82، 0.81، 0.91، 0.87)، وعلى المقياس ككل (0.95)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، حيث تم إعادة تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين، وقد بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس على التوالي: (0.74، 0.72، 0.77، 0.75، 0.77)، وعلى المقياس ككل (0.78)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة. وبالتالي تكونت الصورة النهائية لمقياس الكفاءة المهنية من (36) فقرة، واستجابات معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى عن كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) المقسم إلى خمس درجات، مع خيارات تتراوح من (5) بدرجة كبيرة جداً، (4) بدرجة كبيرة، (3) بدرجة متوسطة، (2) بدرجة قليلة، إلى (1) بدرجة قليلة جداً. ولتصحيح الفقرات ذات الاتجاه العكسي في مقياس ليكرت الخماسي، تم عكس قيم الاستجابات بحيث تصبح متوافقة مع اتجاه المقياس كالتالي: (1) بدرجة كبيرة جداً، (2) بدرجة كبيرة، (3) بدرجة متوسطة، (4) بدرجة قليلة، إلى (5) بدرجة قليلة جداً. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج الأداة

المستخدمة في الدّراسة الحالية، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، بناءً على (أعلى درجة استجابة – أقل درجة استجابة مقسومة على 3 مستويات) كالآتي:

$1.33 = 3 / (1 - 5)$ ، وبالتالي تم الحكم على فقرات مقياس الكفاءة المهنية يمكن الحكم عليهما من خلال ثلاث فئات: كفاءة مهنية منخفضة (1-2.33)، وكفاءة مهنية متوسطة (2.34-3.67)، وكفاءة مهنية مرتفعة (3.68-5).

ثالثاً: مقياس الرضا الوظيفي:

قام الباحثان بتطوير مقياس الرضا الوظيفي بعد مراجعة المصادر المتوفرة من الأدب السابق والدراسات كدراسة (Neuhoff, 2023; Von Schiller, 2023 ; Graham, 2023; Smith, 2024)؛ ناجي، 2022؛ حسين وعبد الوهاب وصادق، 2021). وقد تكون المقياس بصورته الأولى من (31) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: بعد الرضا الشخصي عن المهنة (8 فقرات، وبعد الرضا عن الأجور والمكافآت (7 فقرات، وبعد الرضا عن بيئة العمل (8 فقرات، وبعد الرضا عن الإدارة المدرسية (8 فقرات).

صدق مقياس الرضا الوظيفي:

للتحقق من صدق محتوى مقياس الرضا الوظيفي، تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم عشرة خبراء متخصصين في الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وقد طُلب منهم تقييم المقياس بناءً على مدى وضوح ودقة صياغة كل فقرة من فقرات المقياس وأهميتها، ومدى صلتها بالبعد الذي تنتمي إليه، وصحة الفقرة من الناحية اللغوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة بعض فقرات المقياس وإعادة صياغتها، كما تم حذف الفقرة (4) من بُعد الرضا عن بيئة العمل، والفقرات (8) من بُعد الرضا عن الإدارة المدرسية. بالإضافة إلى ذلك، تم عكس صياغة الفقرات التالية: الفقرة (4، 8) من بُعد الرضا الشخصي عن المهنة، والفقرة (3، 7) من بُعد الرضا عن الأجور والمكافآت، والفقرة (4، 7) من بُعد الرضا عن بيئة العمل، والفقرات (3) من بُعد الرضا عن الإدارة المدرسية، بينما تتماشى الفقرات المتبقية مع اتجاه المقياس. وبالتالي، تكون المقياس من (29) فقرة.

كما تم التحقق من صدق بناء مقياس الرضا الوظيفي من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) معلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة وبعدها الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس الكلية، وقد تراوحت

معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الرضا الشخصي عن المهنة بين (0.69- 0.92)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.64-0.85)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الرضا عن الأجور والمكافآت بين (0.74 - 0.92)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.69 - 0.87)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الرضا عن بيئة العمل بين (0.58 - 0.90)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.82 - 0.47). وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الرضا عن الإدارة المدرسية بين (0.72 - 0.91)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.60 - 0.86). وجميع هذه القيم دال إحصائياً مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ارتباط الأبعاد مع المقياس ككل على التوالي (0.92، 0.93، 0.93، 0.92) وهي دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثبات مقياس الرضا الوظيفي:

للتأكد من ثبات مقياس الرضا الوظيفي طبق على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعهما، وقد استخدمت طريقتان للتأكد من ثبات المقياس وهما: طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وعلى المقياس ككل (على التوالي: 0.92، 0.90، 0.91، 0.92)، وعلى المقياس ككل (0.97)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، حيث تم إعادة تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين، وقد بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس على التوالي: (0.81، 0.86، 0.87، 0.84)، وعلى المقياس ككل (0.91)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة. وبالتالي تكونت الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفي من (28) فقرة، واستجابت معلمات مديرة تربية الزرقاء الأولى عن كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) المقسم إلى خمس درجات، مع خيارات تتراوح من (5) بدرجة كبيرة جداً، (4) بدرجة كبيرة، (3) بدرجة متوسطة، (2) بدرجة قليلة، إلى (1) بدرجة قليلة جداً. ولتصحيح الفقرات ذات الاتجاه العكسي في مقياس ليكرت الخماسي، تم عكس قيم الاستجابات بحيث تصبح متوافقة مع اتجاه المقياس كالتالي: (1) بدرجة كبيرة جداً، (2) بدرجة كبيرة، (3) بدرجة متوسطة، (4) بدرجة قليلة، إلى (5) بدرجة قليلة جداً. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، بناءً على (أعلى درجة استجابة – أقل درجة استجابة مقسومة على 3 مستويات) كالآتي:

(5 - 1) / 3 = 1.33، وبالتالي تم الحكم على فقرات مقياس الرضا الوظيفي يمكن الحكم عليها من خلال ثلاث فئات: رضا وظيفي منخفض (1-2.33)، ورضا وظيفي متوسط (2.34-3.67)، ورضا وظيفي مرتفع (3.68-5).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الصلابة النفسية والكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الصلابة النفسية وعلى المقياس ككل. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الصلابة النفسية وعلى المقياس ككل.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المستوى
2	التحكم	3.99	.540	1	كبيرة
1	الالتزام	3.94	.580	2	كبيرة
3	التحدي	3.91	.600	3	كبيرة
	المقياس ككل	3.95	.500	-	كبيرة

يلاحظ من الجدول (1) أن مستوى الصلابة النفسية لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى جاء بدرجة كبيرة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.95) وبانحراف معياري (0.50). وجاء ترتيب الأبعاد كالآتي: التحكم في المرتبة الأولى، والالتزام في المرتبة الثانية، والتحدي في المرتبة الثالثة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد على التوالي (3.99؛ 3.94؛ 3.91) بانحراف معياري (0.54؛ 0.58؛ 0.60).

وقد يرجع ارتفاع مستوى الصلابة النفسية بين معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى إلى طبيعة مهنتهن المتأصلة، التي تتطلب مواجهة تحديات يومية، مثل إدارة احتياجات طالباتهن المتنوعة، والحفاظ على الانضباط، وتلبية التوقعات الإدارية، وبالتالي فإن التعرض المنتظم للمواقف الضاغطة ربما عزز قدراتهن على التكيف والتعامل مع الإرهاق، وبمرور الوقت، اكتسبت المعلمات الصلابة النفسية مع زيادة كفاءتهن في الموازنة بين المطالب الشخصية والمهنية، مما

ساعدتهن على الحفاظ على نظرة إيجابية على الرغم من الصعوبات التي يواجهنها في أدوارهن، الأمر الذي ربما عزز من صلابتهن النفسية.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى شعور المعلمات بالهدف والمعنى الذي توفره مهنة التدريس في الغالب، حيث تستمد المعلمات شعورًا عميقًا بالرضا من مساعدة طالباتهن على النمو أكاديميًا وشخصيًا، وربما يعمل هذا كحاجز ضد الإجهاد، مما مكن المعلمات من إيجاد الرضا في عملهن على الرغم من ضغوط المهنة، وبالتالي ربما عملت المكافآت لرؤية طالباتهن ينجحن على تعزيز صلابتهن النفسية، حيث تؤكد على قيمة جهودهن والتأثير الذي يحدثه على الأجيال القادمة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الرضى، 2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات التربية الخاصة مرتفعة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مالك وناصر (Malik & Nasir, 2019) التي توصلت نتائجها إلى أن المعلمين يتمتعون بصلابة نفسية عالية. بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الزهور وسامي، 2022) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الأساسية جاء بدرجة متوسطة. كما تختلف مع نتائج دراسة (إسماعيل والرشيدي، 2020) التي أظهرت نتائجها أن معلمي التربية الخاصة لديهم مستوى متوسط في الصلابة النفسية.

النتائج المتعلقة بالكفاءة المهنية:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس والكفاءة المهنية والمقياس ككل. والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس والكفاءة المهنية والمقياس ككل.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الكفاءة الشخصية	4.30	.490	1	كبيرة
2	الكفاءة المعرفية	4.20	.550	2	كبيرة
4	الكفاءة الاجتماعية	4.05	.560	3	كبيرة
3	الكفاءة التربوية	4.00	.560	4	كبيرة
5	الكفاءة الانتاجية	3.88	.540	5	كبيرة
	المقياس ككل	4.08	.390	-	كبيرة

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الكفاءة المهنية لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولي جاء بدرجة كبيرة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.08) وبانحراف معياري (0.39). وجاء بعد الكفاءة الشخصية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30)، وبانحراف معياري (0.49) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء بعد الكفاءة المعرفية بمتوسط حسابي (4.20)، وبانحراف معياري (0.55) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد الكفاءة الاجتماعية بمتوسط حسابي (4.05)، وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد الكفاءة التربوية بمتوسط حسابي (4.00)، وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة كبيرة. وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء بعد الكفاءة الانتاجية بمتوسط حسابي (3.88)، وبانحراف معياري (0.54) وبدرجة كبيرة.

وقد تعزى نتيجة ارتفاع مستوى الكفاءة المهنية لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولي إلى أن العديد من المعلمات خضعن لبرامج تعليمية في الجامعات وفرص تطوير مهني زودتهن بالمعرفة والمهارات اللازمة للتفوق في أدوارهن، حيث يُطلب من المعلمات استيفاء مؤهلات تعليمية محددة وغالبًا ما يستمرن في المشاركة في ورش العمل والشهادات وبرامج التدريب التي تبقيهن على اطلاع بأحدث مناهج التدريس وتغييرات المناهج واستراتيجيات إدارة الصفوف الدراسية، وربما هذا التعليم المستمر جعل المعلمات مستعدات جيدًا لتلبية الاحتياجات المتنوعة لطلابهن والتعامل مع التحديات المتطورة للمهنة، مما ساهم في ارتفاع مستوى كفاءتهن المهنية.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولي غالبًا ما يُظهرن شعورًا قويًا بالتفاني والالتزام بمهنتهن، ولا تنظر العديد من المعلمات إلى أدوارهن باعتبارها مجرد وظيفة؛ بل ينظرن إليها باعتبارها رسالة تمكنهن من خلالها إحداث تأثير دائم على حياة طالباتهن، وربما دفعهن هذا التفاني إلى تحسين أساليب التدريس باستمرار، واستثمار الوقت في التخطيط للدروس، والبحث عن طرق جديدة لإشراك الطالبات في عملية التعلم، الأمر الذي ربما ساهم عملهن الجاد والتزامهن بنجاح طالباتهن في ارتفاع مستوى كفاءتهن المهنية.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولي يُظهرن التزامًا بالتعلم مدى الحياة، وهو أمر ضروري للحفاظ على الكفاءة المهنية وتعزيزها، وربما تسعى العديد منهن بنشاط إلى فرص النمو المهني، سواء من خلال حضور الورش التعليمية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في الأردن، أو الالتحاق بدورات متقدمة، أو التعاون مع الزميلات لتبادل أفضل الممارسات، الأمر الذي ربما ساعدهن في التحسين المستمر لكفاءتهن المهنية، وبقيتهن على اطلاع

بأحدث التطورات في التعليم، بما في ذلك التقنيات الجديدة، والأساليب التربوية، والبحث التربوي، وبالتالي فمن خلال البقاء في طليعة هذه التطورات ربما عملت على زيادة كفاءتهم المهنية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بامون وأوكو (Pamon & Oco, 2024) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين لديهم كفاءة مهنية مرتفعة، كما وتتفق مع نتائج دراسة كلیم وبیبي (Kalim & Bibi, 2024) أن المعلمات بشكل عام يتمتعن بكفاءات مهنية عالية. كما تتفق مع نتائج دراسة بها وي (Bha & Ye, 2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى كفاءة المعلمين كان عند مستوى مرتفع، بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشرفات (2024) التي أظهرت نتائجها أن الكفاءة المهنية لدى معلمي علوم الأرض والبيئة في محافظة المفرق كان متوسطاً. كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يه ولو وين (Yeh, Lu & Yen, 2024) التي أظهرت نتائجها أن الكفاءة المهنية لدى المعلمين في المدارس الابتدائية جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالرضا الوظيفي:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والمقياس ككل. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والمقياس ككل.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الرضا الشخصي عن المهنة	3.99	.610	1	كبيرة
4	الرضا عن الإدارة المدرسية	3.66	.800	2	متوسطة
3	الرضا عن بيئة العمل	2.92	.610	3	متوسطة
2	الرضا عن الأجور والمكافآت	2.69	.720	4	متوسطة
	المقياس ككل	3.36	.490	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.36) وبانحراف معياري (.490). وجاء بعد الرضا الشخصي عن المهنة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99)، وبانحراف معياري (.610) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء بعد الرضا عن الإدارة المدرسية بمتوسط حسابي (3.66)، وبانحراف معياري (.800) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد الرضا عن بيئة العمل بمتوسط حسابي (2.92)، وبانحراف معياري (0.61) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة

والأخير جاء بعد الرضا عن الأجور والمكافآت بمتوسط حسابي (2.69)، وبانحراف معياري (0.72) وبدرجة متوسطة.

إن المستوى المتوسط للرضا الوظيفي بين المعلمات ربما يعني أنهن في حين قد يختبرن بعض الجوانب الإيجابية في وظائفهن، مثل الرضا عن التدريس، وإحداث فرق في حياة طالباتهن، فقد يواجهن أيضاً تحديات تنتقص من رضاهن الوظيفي العام، وربما يؤدي هذا إلى شعور متوسط بالرضا الوظيفي، حيث لا يشعرن بالرضا التام عن وظائفهن. وقد يعزى المستوى المتوسط من الرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى إلى تحديات التوازن بين العمل والحياة لسيهن، فغالباً ما تواجه بعض المعلمات تحديات في موازنة مسؤولياتهن المهنية مع الالتزامات الشخصية والعائلية، كون التدريس وظيفة تتطلب وقتاً للتخطيط للدروس والتقييم والأنشطة اللامنهجية، وغالباً ما تمتد إلى ما هو أبعد من ساعات العمل العادية، وعندما تتداخل هذه الالتزامات المهنية مع الواجبات العائلية، يمكن أن يبدأ الإجهاد والتعب، ويمكن أن يجعل هذا التداخل من الصعب على المعلمات الاستمتاع بحياتهن المهنية بشكل كامل، مما يؤثر في النهاية على رضاهن الوظيفي.

كما قد يعزى المستوى المتوسط من الرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى إلى شعور بعض المعلمات أن فرصهن في التقدم في القطاع التعليمي أقل في العديد من المناطق، فغالباً ما يشغل نظرائهن من الذكور مناصب القيادة التعليمية، ويمكن أن يجعل هذا التصور المعلمات يشعرن بأنهن أقل قيمة ويحد من تطلعاتهن المهنية، وبالتالي فعندما تشعر المعلمات المعلمون بأن إمكاناتهم للنمو المهني محدودة في السلم الوظيفي، فقد يشعرن بالإحباط وأقل رضا عن وظائفهن.

كما قد يعزى المستوى المتوسط من الرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى إلى شعور بعض المعلمات بالافتقار إلى التقدير، فقد تشعر بعض المعلمات بأن عملهن الجاد وتفانيهن لا يتم الاعتراف بهما من قبل إدارة المدرسة والمجتمع المحلي على الرغم من مساهماتهن الكبيرة في النمو الأكاديمي والشخصي لطالباتهن، ويمكن أن يؤدي هذا الافتقار إلى التقدير إلى الشعور بالإحباط وخيبة الأمل، حيث قد يرين أن أدوارهم غير مقدرة، وعندما لا يتم الاعتراف بمساهماتهن، فقد تواجه بعض المعلمات انخفاضاً في الدافعية والمشاركة، مما يؤدي إلى مستويات متوسطة من الرضا الوظيفي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بورتيو وكاريتيرو (Portillo & Carretero, 2024) التي توصلت نتائجها إلى أن الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية جاء بدرجة متوسطة، كما تتفق مع نتائج دراسة كومي (Kume, 2024) التي توصلت نتائجها إلى أن الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الألبانية على مستوى "متوسط" من الرضا الوظيفي.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مالك وناصر (Malik & Nasir, 2019) التي توصلت نتائجها إلى أن المعلمين يتمتعون رضا وظيفي عالي. كما تختلف مع نتائج دراسة (إسماعيل والرشيدي، 2020) التي أظهرت نتائجها أن معلمي التربية الخاصة في الكويت لديهم مستوى منخفض من الرضا الوظيفي، كما تختلف مع نتائج دراسة بها وي (Bha & Ye, 2020) التي أظهرت نتائجها أن الرضا الوظيفي كان عند مستوى مرتفع، كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (القرشي، 2023) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدارس مدينة مكة المكرمة قد جاءت بدرجة مرتفعة. كما تختلف مع نتائج دراسة يه ولو وين (Yeh, Lu & Yen, 2024) التي أظهرت نتائجها أن الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الابتدائية كانت عند مستوى متوسط إلى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مقدار ما تتنبأ به الصلابة النفسية في الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال، ولتحديد درجة تنبؤ المتغير المستقل والمتمثل في الصلابة النفسية في المتغير التابع والمتمثل بالكفاءة المهنية لدى معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression)، ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression) لمساهمة الصلابة النفسية في الكفاءة المهنية لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

المتغير المتنبئ	معامل الانحدار (B) غير المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية (t)	معامل التحديد (R ²)	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية (f)	معامل تضخم التباين VIF
الحد الثابت	1.662	17.301	0.000				
الصلابة النفسية	0.624	26.464	0.000	0.651	700.331	0.000	1.000

يتضح من الجدول (4) أن عامل تضخم التباين للنموذج (VIF) أقل من (3)، مما يدل إلى عدم وجود مشكلة التعددية الخطية لمتغيرات النموذج. كما يتبين أن نتائج نموذج الانحدار البسيط معنوي وذلك من خلال قيمة (F) البالغة (26.464) بدلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (0.05). وبالنظر إلى معامل التحديد (R²) نجد أن الصلابة النفسية قد فسرت (65.1%) من التباين الحاصل في الكفاءة المهنية لدى معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى. وجاءت قيمة بيتا (B) للصلابة النفسية بقيمة (0.624) وهي دالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (t) البالغة (26.464) ودالتها الإحصائية (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى الصلابة النفسية بمقدار وحدة زادت الكفاءة المهنية لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى بمقدار (0.624) وحدة. وبالتالي فإن معادلة الانحدار الخطية كالتالي:

$$\text{الكفاءة المهنية} = 0.624 \times \text{الصلابة النفسية} + 1.662$$

وربما تعزى هذه النتيجة بأن الصلابة النفسية ترتبط بإحساس قوي بالالتزام، وهو أمر بالغ الأهمية في مهنة التدريس، فالمعلمات اللاتي يتمتعن بصلابة نفسية عالية أكثر تفانيًا لطلابهن والأهداف التي يضعنها لأنفسهن من أجل تحقيقها، وهذا الالتزام ربما يدفعهن إلى تحسين مهارتهن التدريسية، والعمل لمساعدة طالباتهن على النجاح، الأمر الذي ربما عزز من كفاءتهن المهنية. فالالتزام يشير إلى تفاني المعلمة في عملها، مما يسمح لها بالبقاء منخرطة ومتصلة بعملها،

حتى في الأوقات الصعبة، فالمعلمات الملتزمات أقل عرضة للشعور بالإحباط بسبب الضغوطات وأكثر ميلاً للاستثمار في تطويرهم المهني، وتعزيز كفاءتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الصلابة النفسية للمعلمات تتيح لهن التغلب على الظروف الصعبة دون الشعور بالإحباط، فالمعلمات اللاتي يتمتعن بصلابة نفسية عالية يتعاملن مع التحديات بإصرار، ويلتزم بأدوارهن في العملية التعليمية على الرغم من الضغوطات التي يتعرضن لها، كما تسمح لهن هذه المثابرة بالحفاظ على مستوى عالٍ من الكفاءة المهنية أثناء عملية التدريس ومعالجة الصعوبات التي تعترض عملية تنفيذهن للدروس داخل الغرفة الصفية، مما يؤدي إلى كفاءة مهنية أكبر في التعامل مع المواقف التعليمية المتنوعة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللاتي يتمتعن بصلابة نفسية يتعاملن بطريقة أفضل من غيرهن في إدارة الإرهاق الناتج عن ممارسة مهنة التدريس، مما يمكنهن من الحفاظ على التركيز والهدوء أثناء لحظات الإجهاد والتعب الشديد، فبدلاً من السماح للإجهاد والتعب والإرهاق بالتأثير سلباً على عملهن كمعلمات، فأنهن ربما يستخدمنه كدافع لتحسين أدائهن ويعتبرن أنفسهن أمام تحدي، وبالتالي قد يضمن هذا الهدوء والتحدي تحت الضغط قدرتهن في التعامل مع متطلبات التدريس، من التخطيط للدروس إلى قضايا سلوك الطالبات، مما يعزز كفاءتهن المهنية.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن غالبية المعلمات اللواتي يتمتعن بالصلابة النفسية يكنن مجهزات نفسياً بشكل أفضل للتحكم في البيئة الصفية، حيث يعملن بجد في تعزيز العلاقات بين الطالبات، والحفاظ على جودة التدريس، وهذا النهج قد يؤدي إلى تحقيق بيئة مناسبة للتعلم، ويحسن من فعاليتهن كمعلمات ويؤثر بشكل إيجابي على كفاءتهن المهنية. فالمعلمات اللواتي يتمتعن بمستويات عالية من التحكم ربما يشعرن بالتمكين لاتخاذ القرارات وإدارة صفوفهن الدراسية بشكل فعال، وهذا الشعور ربما يزيد من ثقتهن ويعزز مهارتهن، مما يؤدي إلى كفاءة مهنية أعلى.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن الصلابة النفسية العالية تمنح المعلمات القوة للنظر إلى التحديات كفرصة للتعلم والنمو وليس نكسات، حيث تنظر المعلمات اللاتي لديهن شعور قوي بالتحدي إلى العقبات في الغرفة الصفية كفرص للتكيف وتحسين مهارتهن، مما يعزز بشكل مباشر فعاليتهن وقدرتهن على الاستجابة لاحتياجات طالباتهن المختلفة، مما يعزز كفاءتهن

المهنية. ومن الجدير بالذكر أن الباحثان لم يجدا دراسات تناولت العلاقة بين الصلابة النفسية والكفاءة المهنية لدى المعلمين.

ولتحديد درجة تنبؤ المتغير المستقل والمتمثل في الصلابة النفسية في المتغير التابع والمتمثل بالرضا الوظيفي لدى معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression)، ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression) لمساهمة الصلابة النفسية في الرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

المتغير المتنبئ	معامل الانحدار (B) غير المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية (t)	معامل التحديد (R ²)	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية (f)	معامل تضخم التباين VIF
الحد الثابت	1.272	7.684	0.000				
الصلابة النفسية	0.530	12.728	0.000	0.301	162.000	0.000	1.000

يتضح من الجدول (5) أن عامل تضخم التباين للنموذج (VIF) أقل من (3)، مما يدل إلى عدم وجود مشكلة التعددية الخطية لمتغيرات النموذج. كما يتبين أن نتائج نموذج الانحدار البسيط معنوي وذلك من خلال قيمة (F) البالغة (162.000) بدلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من $(\alpha = 0.05)$. وبالنظر إلى معامل التحديد (R^2) نجد أن الصلابة النفسية قد فسرت (30.1%) من التباين الحاصل في الرضا الوظيفي لدى معلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى. وجاءت قيمة بيتا (B) للصلابة النفسية بقيمة (0.530) وهي دالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (t) البالغة (12.728) ودالتها الإحصائية (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى الصلابة النفسية بمقدار وحدة زاد الرضا الوظيفي لدى المعلمات في مديرية تربية الزرقاء الأولى بمقدار (0.530) وحدة. وبالتالي فإن معادلة الانحدار الخطية كالتالي:

$$\text{الرضا الوظيفي} = 0.530 \times \text{الصلابة النفسية} + 1.272$$

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي بين المعلمات تعكس الدور الذي تلعبه الصلابة النفسية والقدرة على التكيف في إدارة الضغوط المدرسية التي تواجهها المعلمات في مهنة التدريس، فالصلابة النفسية هي سمة شخصية تتميز بالتزام المعلمات بالعمل، وشعورهن بالتحكم في النتائج، وإدراك التحديات التي يواجهنها باعتبارها فرصاً للنمو، وعندما تظهر المعلمات مستويات عالية من الصلابة النفسية، فقد يكن مجهزات بشكل أفضل للتعامل مع الضغوط المرتبطة بالعمل، مثل عبء العمل، أو سلوك الطالبات، أو المطالبات الإدارية، بنظرة أكثر إيجابية. وبالتالي فإن هذا التوجه الإيجابي ربما يسمح للمعلمات بإيجاد المعنى والغرض في أدوارهم التعليمية، مما يعزز الرضا الوظيفي لديهن.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك المعلمات للصلابة النفسية المرنة النفسية يسمح لهن بالتكيف مع التحديات المتنوعة المتأصلة في مهنتهن، فالصلابة النفسية هي القدرة على التعافي من التوتر والشدائد والصعوبات مع الحفاظ على نظرة إيجابية، وفي مهنة مثل مهنة التدريس، توفر هذه الصلابة النفسية للمعلمات أساساً قوياً للتعامل مع الضغوط، وبالتالي تعزيز الرضا الوظيفي، وهذا أمر بالغ الأهمية بشكل خاص للمعلمات، اللاتي غالباً ما يواجهن تحديات فريدة في الموازنة بين العمل ومسؤوليات الحياة الشخصية.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمات يتعاملن في كثير من الأحيان مع المواقف العصيبة، مثل إدارة احتياجات طالباتهن المتنوعة، والتعامل مع السلوكيات المزعجة من قبل بعض الطالبات، والتدريس، وإعداد الامتحانات، وتصحيحها لأعداد كبيرة من الطالبات، ومع ذلك يمكن للمعلمات اللواتي يتصف بالصلابة النفسية التعامل مع هذه المواقف بطريقة مسؤولة، ورؤية التحديات كفرص للنمو، وبالتالي قد تساعدن هذه النظرة المتفائلة على الشعور بمزيد من السيطرة على بيئة عملهن، مما يعزز رضاهن الوظيفي.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن الصلابة النفسية العالية للمعلمات تمكنهن من الحفاظ على مستويات عالية من المشاركة في عملهن، وتسمح لهن بالبقاء متحفزات على الرغم من العقبات، وربما يرتبط هذا الانخراط بعملية التعليم بالرضا الوظيفي، حيث تجد المعلمات الأكثر ارتباطاً بعملهن أنه غالباً ما يكون مرضياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الصلابة النفسية العالية للمعلمات ربما تساعدن على إدارة استجاباتهن للتوتر، مما يقلل من احتمالية الإرهاق، كون الإرهاق شائع في المهن عالية الضغط مثل مهنة التدريس ويمكن أن يقلل بشكل كبير من الرضا الوظيفي. وبالتالي فإن المعلمات ذوات

الصلابة النفسية العالية ربما أنهن قادرات بشكل أفضل على تنظيم استجاباتهن العاطفية، مما يقلل من مشاعر الإرهاق، فمن خلال تقليل الإرهاق، تعمل الصلابة النفسية العالية على تعزيز الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

وربما تعود هذه النتيجة أن المعلمات ذوات الصلابة النفسية العالية أفضل في بناء علاقات داعمة، وهو ما يسهم في الرضا الوظيفي، ففي البيئات التعليمية، يمكن للعلاقات الداعمة مع الزميلات والطالبات وأولياء الأمور تخفيف ضغوط التدريس، فغالبًا ما تتمتع المعلمات ذوات الصلابة النفسية العالية بمهارات شخصية قوية، مما يساعدهن على طلب الدعم عند الحاجة، وبالتالي ربما تسهم هذه التفاعلات الإيجابية في بيئة عمل ودية وتعاونية في تعزيز الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مالك وناصر (2019) Malik & Nasir التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي. كما تتفق مع نتائج دراسة (إسماعيل والرشيدي، 2020) التي أظهرت نتائجها أن الصلابة النفسية تتنبأ بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. كما تتفق مع نتائج دراسة (القرشي، 2023) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الصلابة النفسية والرضا الوظيفي، وأنه كلما زادت الصلابة النفسية زاد الرضا الوظيفي.

التوصيات والمقترحات: بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- نظرًا للمساهمة الكبيرة للصلابة النفسية في التنبؤ بالكفاءة المهنية والرضا الوظيفي، توصي الدراسة بتطوير برامج تعمل على تعزيز الصلابة بين المعلمات، ويمكن أن يشمل ذلك ورش عمل إدارة الإجهاد، ودعم الصحة العقلية، وأنشطة بناء الصلابة داخل الأنظمة المدرسية.

- دمج برامج تدريب الصلابة النفسية وأنشطة بناء الكفاءة المهنية في برامج تدريب المعلمات في المستقبل لمواجهة تحديات المهنة.

- المحافظة على المستوى المرتفع للكفاءة المهنية لدى المعلمات عن طريق توفير فرص التدريب والتطوير المستمرة لدعم وتحسين مهارات المعلمات، بالتركيز على أحدث مناهج التدريس، وإدارة الصفوف الدراسية لدعم نموهن المهني.

- تحسين الرضا الوظيفي من خلال السياسات الداعمة من خلال الاعتراف بجهود المعلمات، وتوفير فرص التقدم الوظيفي، وتعزيز ثقافة مدرسية إيجابية تقدر مساهمات المعلمات.

- تعزيز الرضا الوظيفي لدى المعلمات في تربية الزرقاء من خلال تحسين بيئة العمل، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، مع اعتماد آليات مرنة لتخفيف الأعباء ومتابعة التحديات بشكل دوري.
- إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل، هبه ونشمية، والرشيدي (2020). علاقة الصلابة النفسية بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 107(30)، 468-503.
- الأمين، محمد والجاروني، إيمان وهويدا، إسماعيل (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمحددات الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجودة لمعلمي التربية الرياضية، *المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر- التربية البدنية والرياضية- تحديات الألفية الثالثة*، مج (5)، حلوان: كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، 243-290.
- البراهيم، إبراهيم والمقداد، محمد، (2018). الكفاءة المهنية وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، 34(10)، 571-601.
- حسين، محمود وعبد الوهاب، أشرف وصادق، هدى. (2021). الخصائص السيكمومترية لمقياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين. *مجلة الإرشاد النفسي*، 68، 1-24.
- خضر، صلاح ومحمد، نور ونائلة، توفيق. (2022). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*، ع، 19، 157 - 182.
- الدروقي، صالحة وأمال، أبو ستة. (2021). دافع الإنجاز وعلاقته بالرضا الوظيفي لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي "ببلدية ترهونة". *مجلة التربوي*، 575، 19 – 592.
- الرضي، ضحى. (2020). الصلابة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى عينة من المعلمات بمراكز التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
- الزهور، رائد وعدوان، سامي. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى معلمهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30 (2)، 139-169.
- السحمة، حمود. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، 56، 1-92.

الشرفات، ماثيل، (2024). القدرة التنبؤية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي على الكفاءة المهنية لدى معلمي علوم الأرض والبيئة في محافظة المفرق. *مجلة جامعة عمان العربية*, 9 (1)، 32-9.

الشريف، ليلى، علي، وفيقة سليمان، و سعيد، غيداء غسان. (2021). التعاطف وعلاقته بالرضا الوظيفي : دراسة ميدانية على عينة من معلمات رياض الأطفال في محافظة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*, 43(3)، 374-345.

الغول، حسين علي. (2019). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمراقبة تعليم عين زارة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة بحوث الاتصال*, 3 (6)، 140 – 167.

قرساس، حسين، والعوفي، عبدالرحمن. (2022). الممارسات التسلطية لمفتش التربية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*, 11(2)، 346-335.

القرشي، سعيد. (2023). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي الاعاقة في مكة المكرمة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*, 18، 255-215.

محاسنة، أحمد وزهير، الزعبي والعظامات، عمر. (2021). كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي المدارس في لواء قصبة جرش وعلاقتها بالرضا الوظيفي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*, 12(33)، 39 – 27.

مهنا، طارق (2018). *توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الكفاءة المهنية للمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ناجي، علي. (2022). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية بالمعاهد الأزهرية بمحافظة القليوبية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*, 29(2)، 206-180.

النشاش، ربما ومحمد، السمكري، (2023). القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديمقراطية لمؤثرة مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*, 43(1)، 74-63.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abnisa, A. P., & Zubairi, Z. (2023). The Influence of Professional Competence Of Islamic Education Teachers On Behavioral Changes In Al-Husna High School Students, Tangerang City. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(04).1019-1032.
- Alnoor, A. M., & Hongyu, M. (2011). Instrument of Primary school teacher competency. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 586.
- Bala, D. I., & Bala, D. A. (2022). Relationship between Psychological Hardiness and Life Satisfaction. *International journal of research of research and analytical reviews*, 9(2).509-515.

- Belizario, M. V., Mamani-Benito, O., Zerga-Morales, C. A., Turpo-Chaparro, J. E., & Morales-García, W. C. (2024). Effect of perceived stress, job satisfaction, and workload on the professional self-efficacy of Peruvian regular basic education teachers. In *Frontiers in Education*. 9.1-9.
- Bha, U. A. T., & Ye, Y. (2020). The Relationship Between Teachers' Competence and Their Job Satisfaction at Phaung Daw Oo Monastic Education High School, in Mandalay Division, Myanmar. *Scholar: Human Sciences*, 12(1), 103-103.
- Bibi, R. (2024). Herzberg Motivation Theory Applicability on Secondary School Teachers: A case study of Teachers of DI Khan City, Pakistan. *SOCIAL PRISM*, 1(1), 68-87.
- Ciptaningtyas, A., Yetti, E., & Hartati, S. (2020). Training Methods and Persistence Affect the Pedagogical Competence of Early Childhood Teachers. *Journal of Obsession: Journal of Early Childhood Education*, 4(2), 635-651.
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 50(1), 61-77.
- Filipović, A. E., & Arzenšek, A. (2020). Hardiness and Depression Among Secondary School Teachers. *Management International conference*. 133-143.
- Gawel, J. E. (2019). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 11.
- Graham, R. (2023). *The Relationship Between Teacher Turnover, Teacher Job Satisfaction and Teacher Perceptions of Leadership Behaviors* (Doctoral dissertation, University of West Georgia).
- Hafidah, R., Dewi, N. K., Syamsudin, M. M., Pudyaningtyas, A. R., Nurjanah, N. E., & Sholeha, V. (2022). Improving the Professionalism Competence of Paud Teachers Through Training in the Application of Classroom Action Research (PTK). *JP2KG AUD (Journal of Early Childhood Education, Care, Health and Nutrition)*, 3(1), 19-34.
- Hall, C. J. (2023). *The STEM Teacher Shortage: A Case Study Exploring Arizona Teachers' Job Satisfaction and Retention Intention*, (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Hariri, H., Thobi, M., Sowiyah, S., & Riswandi, R. (2024). The Effect of Teacher Professional Competence on Education Quality: A Literature Review. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 8(1), 154-158.
- Ingarianti, T. M., Setiawan, Y., & Andriany, D. (2024). *The effect of hardiness on Indonesian teachers' subjective career success. In Families Mental Health and Challenges in the 21st Century (pp. 56-66)*. Routledge.
- Jarvis, B. A. (1993). *A study of the relationship between teacher hardiness and job satisfaction at selected elementary schools*. (Doctoral dissertation, University of Central Florida).

- Kalim, U., & Bibi, S. (2024). Assessing teacher competencies in public schools of pakistan: A pathway for improving the effectiveness of professional development programs for teachers. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241236060.
- Kazu, H., & Demiralp, D. (2017). Personal-professional competencies perception scale for teacher candidates: validity and reliability study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(3), 425-464.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1-11.
- Kokun, O. (2021). Testing in mental health research: Professional hardiness questionnaire (English-language version). *Wiadomości Lekarskie*, 74 (11), 2799–2805.
- Kume, E. (2024). A Quantitative Analysis of the Determinant Factors of Job Satisfaction among Albanian Elementary School Teachers. *Enida Kume, Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(4), 1-10.
- Malik, S & Nasir, E. (2019). Study Of Psychological Hardiness And Job Satisfaction Among Government And Private Secondary School Teachers, *International Interdisciplinary Conference On Recent Research In Arts*, (1), 19-22.
- Manoleas, D. (2024). *Resilience, Job Satisfaction, and Turnover Intention of Missionaries*. Degree Doctor, Grand Canyon University.
- Melhe, M. A., Salah, B. M., & Hayajneh, W. S. (2021). Impact of training on positive thinking for improving psychological hardiness and reducing academic stresses among academically-late students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(3), 132-146.
- Mohzana, M., Tawil, M. R., Sakti, B. P., Ramli, A., & Lubis, F. M. (2023). The influence of workload, demographic factors and hardiness on teachers' work stress. *Journal on Education*, 5(4), 15631-15636.
- Moreno Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A., Garrosa Hernández, E., & Blanco Donoso, L. M. (2014). *Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire*. *Psicothema*.
- Neuhoff, R. M. (2023). *Leadership Style, Job Satisfaction, and Burnout: The Attrition Dilemma in the Teaching Profession*. (Doctoral dissertation, Ashland University).
- Nurdiansyah, A., Erviana, V. Y., & Mohammad, N. (2023). Professional Competence of Teachers on Thematic Learning in Elementary Education. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education*, 2(01), 31-46.
- Oguzor, J. U., & Aja, S. N. (2024). Teacher's Competency, Professional Commitment and Working Conditions as Correlate to Job Satisfaction in Public Secondary Schools in Onueke Education Zone of Ebonyi State Nigeria. *Journal of Contemporary Research in Educational Administration and Management*, 1(1), 1-13.
- Otyola, W., Kibanja, G., & Nansubuga, F. (2021). Stress, Gender and Coping strategies among Secondary School Teachers in Kampala district. *American Journal of Psychology*, 3(1), 1-10.

- Pamon, E. Q., & Oco, R. M. (2024). Teachers' Competence and Learners' Academic Performance. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(03), 1375-1383.
- Pautasso, N. (2024). *A journey through motivational theories*. Master's Degree, Ca foscari university of venice.
- Portillo, M. R. D., & Carretero, G. A.(2024). Job Satisfaction of Junior High School Teachers. *United International Journal for Research & Technology*, 5, (7), 277-291.
- Ramaj, V., Nimani, A., & Elezaj, S. (2019). Satisfaction of education employees in the Pristina region. *Knowledge–International Journal*, 35(2), 647-651.
- Razzokovich, J. A., & Rashidovna, J. M. (2024). The Importance of Professional Competence Along with Personal Maturity to Harmonize All the Innovations in Society. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 2(4), 235-239.
- Rukmara, D., Wahyudin, U. R., & Mustofa, T. (2022). The Role of Teacher Social Competence in Islamic Education. *PeTeKa Journal: Journal of Classroom Action Research and Learning Development*, 5(3), 403-412.
- Santillan, K. F., & Escarlos, G. (2024). Emotional Intelligence And Digital Literacy On Professional Competence Of Basic Education Teacher. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 2475-2487.
- Scherer, L., Stephens, A., & Floden, R. (2020). *Changing expectations for the K-12 teacher workforce: Policies, preservice education, professional development, and the workplace*. National Academies Press.
- Sharma, R. K. (2018). *The influence of employee gender on the relationship between hardiness and job stress*. (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
- Shmeleva, E. A., Kislyakov, P. A., Kolchugina, N. I., & Phan, T. K. (2022). Hardiness and psychological safety of a teacher in an educational environment. *The Education and science journal*, 24(9), 143-173.
- Singh, B. (2016). Study of Personality Hardiness in Relation to Gender, Locality, Organisational Set-Up and Marital Status. *Zenith International Journal of Multidisciplinary Research*, 6(1), 110-115.
- Siwi, V. A., Jannah, N. M., Astuti, P. S. A., Sari, P. P., & Dewi, N. K. (2024). Analysis Of The Competence Of Pre-School Teachers In Tk Aba Thoyibah Surakarta. *Jp2kg Aud (Jurnal Pendidikan, Pengasuhan, Kesehatan Dan Gizi Anak Usia Dini)*, 5(01), 361-368.
- Smith., T., (2024). *The Extent Teachers' Perceived Level Of Principal Servant Leadership Practices, Years Of Teaching Experience, And Highest Degree Attained Predicted The Level Of Teacher Job Satisfaction In Northeast Tennessee Middle Schools*, degree of Doctor, Lincoln Memorial University.
- Stamatina, C., (2022). *Job Satisfaction of teachers: An investigation of the factors that affect Teachers' Job Satisfaction*. Master Thesis ,the University of Piraeus.

- Tamara, Y., Hermansyah, H., & Marleni, M. (2024). Analysis Of Teacher Professional Competence In Utilizing Information And Communication Technology. *Esteem Journal Of English Education Study Programme*, 7(1), 193-206.
- Thomassen, Å. G., Johnsen, B. H., Hystad, S. W., & Johnsen, G. E. (2022). Avoidance coping mediates the effect of hardiness on mental distress symptoms for both male and female subjects. *Scandinavian journal of psychology*, 63(1), 39-46.
- von Schiller, C. K. (2023). *Teacher Self-Perception of Distributed Leadership, Teacher Job Satisfaction, and Gender: a Correlational Associative Study* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
- Wallnas, A., & Jendle, H. (2017). Effects of exercise, social support and hardiness on occupational stress in Swedish teachers. *Psychology* 3, 1-40.
- Widodo, W., Gustari, I., & Chandrawaty, C. (2022). Adversity quotient promotes teachers' professional competence more strongly than emotional intelligence: Evidence from Indonesia. *Journal of Intelligence*, 10(3), 44.1-17.
- Yeh, T. M., Lu, H. Y., & Yen, P. C. (2024). Exploring the Relationship between Job Involvement, Teacher Beliefs, Job Satisfaction, and Career Self-Efficacy among Substitute Elementary School Teachers. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 13 (4).60-77.

السيمائية في شعر أبي العلاء المعري في ديوانه سقط الزند (الدلالة والصورة أنموذجاً)

د. أحمد عبد الكريم الملقى*

د. محمد عوض السعود*

تاريخ وصول البحث: 2024/12/9 م

تاريخ قبول البحث: 2025/2/3 م

الملخص

يأتي هذا البحث؛ للحديث عن أهمّ مظاهر السيمائية في شعر أبي العلاء المعري، وماتحملة النصوص من إشارات ودلالات وإيماءات، والكشف عمّا تحمله الدلالات من تصور في سيمياء الدلالة، والصورة الشعرية والدرامية. ويهدف البحث؛ للكشف عن مظاهر التمثيل السيميائي اللساني أو النصي أو التصويري عند المعري؛ وذلك لإنتاج معرفة جمالية للنصوص، وبيان الدلالات المحمّلة فيها وفق المنهج السيميائي. وتكمن أهمية البحث في أنّه يكشف عن أهمّ مظاهر السيمائية في شعر المعري في ديوانه سقط الزند، وذلك من خلال الاستراتيجيات السيمائية والعلاقة بين المرسل والمتلقي ودرجة تأثير المتلقي بهذه النصوص. وقُسم البحث إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة، إذ جاء التمهيد للحديث عن السيمائية، وتناول المبحث الأول سيمولوجيا الدلالة، أمّا المبحث الثاني فتحدث عن سيمياء الصورة الشعرية والدرامية في أشعار المعري في ديوان سقط الزند، وخاتمه عُرض فيها أهمّ نتائج البحث. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمّها أن المعري وظّف التقنيات السيمائية في كثير من قصائده، وقد جاءت صوره الشعرية إشارية رمزية، مزجت بين المحسوس والمعقول والمتخيل، مما جعله يجنح بها إلى آفاق سيمائية ثائرة، تحضر حضوراً يزيد من الابتكار في خطابه الشعري. الكلمات المفتاحية: المعري، سقط الزند، السيمائية، الدلالة، الصورة، الدراما، الرمز.

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

Semiotics in the Poetry of Abu al-Alaa al-Ma'arri in His Diwan *Saqt al-Zand*: Denotation and Image as Exemplars

Abstract

This study examines the key manifestations of semiotics in the poetry of Abu al-Alaa al-Ma'arri, focusing on the meanings, signs, and gestures embedded in his texts, and revealing the semiotic conceptions of denotation, poetic imagery, and dramatic representation. The research aims to uncover the linguistic, textual, and visual forms of semiotic representation in al-Ma'arri's poetry, generating an aesthetic understanding of his work and explicating its layered meanings through a semiotic approach. It contributes to the field by revealing significant semiotic aspects of his poetry in *Saqt al-Zand*, particularly through semiotic strategies, sender-receiver dynamics, and the degree of textual influence on the reader. The paper is structured into an introduction, a theoretical background on semiotics, two main sections—the first on the semiology of denotation and the second on the semiotics of poetic and dramatic imagery—and a conclusion presenting key findings. The study concludes that al-Ma'arri employed semiotic techniques extensively in his poetry, creating symbolic and referential images that blend the tangible, the conceptual, and the imagined, thereby opening innovative semiotic horizons and enhancing the creativity of his poetic discourse.

Keywords: Al-Ma'arri, Saqt Al-Zand, Semiotics, Denotation, Imagery, Drama, Symbol.

المقدمة:

إن التعامل مع كل ما هو إنساني وذوقي في عالم الآداب يحتاج إلى إمكانات خاصة تتجاوز النظريات والمناهج بآلياتها وأدواتها، مع ما لها من شديد أهمية في تجلية فنيات العمل الإبداعي؛ للحكم على أدبيته، لكن هذه المناهج- على تنوعها وامتدادها زماناً ومكاناً- يلزمها إضافة إلى قيمتها اليقينية الثابتة التي لا يجحدها إلا جاهل، يلزمها ذلك الحس بالغ الإرهاف والملكة الإبداعية في استكناه تلك المساحة من غيايات النفس التي ربما تعصى وضوحاً وتحسساً على مبدعها نفسه، ناهيك أن يكون ذلك العصيان التأويلي حقيقاً على من يتلمس آثارها على الورق بعينه، ويستشف خفاياها بأدواته العقلية والمنهجية.

أهداف الدراسة:

ويهدف هذا البحث إلى بيان مفهوم السيمائية والدلالة، وأهم مظاهرها في شعر المعري، في ديوانه سقط الزند، وذلك من خلال الدلالة والصورة والدراما؛ لأنّ النصوص الإبداعية ستظل فارضة قانونها على كل غاز سولت له أدواته وقدرته على ترويضها وتبيينها. فهذه المساحة من العماء الروحي المتدثر بأسمال اللغة ذات الدلالات الكامنة مهما تكشفت، واللا نهائية مهما تعددت، ستظل دائماً وأبداً متجددة العطاء ما وطأها قارئ أو حرثها ناقد أو جاورها مبدع، وسيظل التحرك داخلها هو تحرك في دائرة المكان، تحرك يزيدك مسافة، لكنه لا يمنحك قرباً، ناهيك عن الوصول الكامل غير المدرك، إلا أنه يظل هدفاً، والمتعة فيه هي مكابدة الطريق والالتذاذ بجناه الغدق، ما استطعنا لذلك سبيلاً وتأويلاً.

ومن ثم، فإن القراءة التي تأخذ بطرف من بعض الإجراءات السيميولوجية تصبح في تقديرنا هي المنوطة بفك شفرة النص، لكننا لا نعتزم تطبيقاً حرفياً له، ف"التزاماً بمنطق تجربة القراءة ذاتها، وخضوعاً لجاذبية النص دون محاولة لقسره كي يجيب عن أسئلة مطروحة مسبقاً دون التعرف الحميم عليه"^(١)

أهمية الدراسة:

وتكمن أهمية هذا البحث في اجتذاب المدلولات؛ لتطفو قرب مرمى الشعور حتى يتيسر لنا اقتناص فعالية قرائية تأويلية نجتنها - بعد تحريض ومغامرة- من دواله اللفظية الحاضرة على مدلولاته الغيبية الناقصة. ومن هذه الحقيقة التي تكتمل - باعتبارنا بالنقص المعرفي أمام كل ما هو إنساني النشأة عاطفي النزعة ذوقي القراءة- يمكننا الآن مجاهدة نصوص الشاعر (أبي العلاء

المعري). وفي هذه المقاربة السيمائية السابحة بين ضفتي شعره سنحاول جاهدين عدم الوقوع في غيابة التلغيم التأويلية، بلا رادع من مظلة التحري الفاحص لنوعية خطابه الشعري الحامل ذاتها الإبداعية.

أسئلة الدراسة:

يأتي هذا البحث ليحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ماهي السيمائية ونشأتها؟

- ما هي أهم مظاهر السيمائية في شعر المعري؟

- كيف وظّفت السيمائية في الدلالة في شعر المعري؟

- كيف كشفت السيمائية الدلالات والمعاني في الصورة الشعرية والدرامية في شعر المعري؟

- ما دور الرمز في قراءة النصوص وتحليلها السيميائي؟

منهج الدراسة:

ينتهج هذا البحث المنهج السيميائي لدراسة شعر أبي العلاء المعري في ديوانه سقط الزند، وذلك بتذوق النصوص وكشف ما بها من جماليات دلالية. ولا يخفى أن اختيار هذا المنهج له تداعياته المرتبطة بالتعددية، وهذه التعددية سمة جوهرية يتّسم بها النص، بل يقوم على أساسها، وما يقف وراء هذا التعدد من دلالات مختلفة، فالمنهج السيميائي منهج من المناهج الحديثة مرتبط بالأدب واللغة ومجالاته متعددة ومتنوعة، وتختلف القراءة السيمائية في مضمونها وشكلها من قارئ إلى آخر، فالتناول السيميائي والنقد السيميائي يهدف إلى إنتاج معرفة جمالية.

الدراسات السابقة:

ليس ثمة دراسات سابقة تناولت السيمائية في شعر أبي العلاء المعري في ديوانه سقط الزند: (الدلالة والصورة أنموذجاً)، إلا أنّ ثمة دراسات سابقة تناولت دراسة مظاهر أخرى دراسة سيمائية في شعر المعري ومنها:

- دراسة مرناس مصطفى و بن ضحوى خيرة، وهي بعنوان (سيمائية التشاكل المكاني في ديوان سقط الزند نماذج شعرية)، مجلة التراث، المجلد: 12 ، العدد: 4، صفحة: 84، الجزائر، ديسمبر 2022م، تتلاقى هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باختيار الشاعر والديوان ومنهجية

الدراسة، ولكن تختلف في الموضوعات، فالدراسة الحالية درست سيميائية الدلالة والصورة الأدبية والدرامية، ولكن الدراسة السابقة درست سيميائية المكان. دراسة أمل بنت مليح الفريدي، وهي بعنوان: (النسق الصديّ في ثنائيات المعري، دراسة سيميائية) المجلة العلمية، جامعة الأزهر، كلية اللغة العربية بأسسيوط، العدد 43، الإصدار الثاني، الجزء الثاني، 1445هـ/2024م، تناولت الدراسة السابقة ثنائية الضوء والظلام، وثنائية الذات والآخر، وسيمياء الشخصية والمكان في جميع أشعار المعري، وتتلاقى هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اختيار بعض الأشعار من ديوان سقط الزند، ولكن المعالجة والموضوعات مختلفة.

-دراسة دينا النجار، وهي بعنوان: (سيمياء المصطلحات في ديوان اللزوميات دراسة وصفية تأويلية) وهي رسالة ماجستير، جامعة فيلادلفيا، الأردن، 2019م، وقد ركزت الدراسة على المصطلحات في ديوان اللزوميات ودلالاتها، وهي تختلف عن هذه الدراسة في الديوان والموضوعات. تقسيم الدراسة:

جاء هذا البحث في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة، إذ بين التمهيد مفهوم السيميائية، وتناول المبحث الأول سيميائية الدلالة، ودرس المبحث الثاني سيميائية الصورة الفنية، والصورة الدرامية، وخاتمة عرض فيها أهم نتائج البحث.

التمهيد:

جاء في لسان العرب: "السُّومَةُ والسَّيْمَةُ والسَّيْمَاءُ والسَّيْمِيَاءُ: الْعَلَامَةُ. وَسَوَّمَ الْفَرَسَ: جَعَلَ عَلَيْهِ السَّيْمَةَ... وَالسَّيْمَا يَأْوُهَا فِي الْأَصْلِ وَأَوْ، وَهِيَ الْعَلَامَةُ يُعْرِفُ بِهَا الْخَيْرُ وَالشَّرُّ. قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿تَعْرِفُهُمْ بِسَيِّمَاتِهِمْ﴾ [البقرة: 273].^(١)

وفي الاصطلاح: هي مصطلح يوناني وليس عربياً، لذا نجد كثيراً من العلماء الغربيين والعرب ممن عرفوا هذا المصطلح، فمن أوسع التعريفات تعريف أمبرتو إيكو إذ يقول: "هي علم الإشارات، أي أنّ الإشارات تأخذ شكل كلمات وصور وأصوات وإيماءات وأشياء"^(٢)، وهي تتناول المبادئ العامة التي تقوم عليها بنية الإشارات.^(٣)

إنّ السيميائية "تستهدف الكشف عما ينبغي أن يكون، ولا تقتصر فقط على ما هو كائن في العالم، إنّما علم الظواهر الموجودة والظواهر الضرورية، وعلم لفكر النقد الذي يفتح مجالاً أرحب أمام المحتمل والممكن من العوالم، أو لنقل بكلمة واحدة إنها: "علم العلوم"^(٤) فالسيمائية فن التصوير الذي لا يهتم بظاهر الصورة، وإنّما بما تحمله من دلالات جوانية، هذا بالإضافة إلى

العناصر المتعددة المكونة للعمل والمرتبطة بالفنان، وتقصد التصور والتخيل، وتلك التي تربط بالمتقبل، ونعني التقبل المشاهد والإدراك والتأويل.

والسيمائية علم يهتم بدراسة العلامات، وهو لا يهتم بالبحث عن المعنى الحقيقي للنص ولا ابتكار معاني جديدة، ولكن ما يهتم به هو كيف عبر النص عن الذي يقوله، لهذا فهي تهتم بالمستوى السطحي والمستوى الباطني، فالمستوى السطحي: يعنى بدراسة المعاني ونظام انتقال القيمة المعنوية إلى أخرى⁽⁶⁾، وعليه فإن السيمائية لا تقتصر على نص معين، وهنا يتم التأكيد على أن التحليل السيميائي يخضع لكل النصوص الأدبية، ومدى معرفة تأثير النص بالمتلقي.

والنص الأدبي نص علائقي يتصف بسمات متعددة ومن مقولات لغوية لا تستغني عن مستويات الكلام ولا القوانين الداخلية التي تبني النص، وقد تحول الحديث عن النص كونه هذا العالم الذري المغلق إلى فضاء مفتوح من عوالم دلالية يصور الواقع ويدل عليه "ليس تلك اللغو التواصلية التي يقننها النحو، فهو لا يكتفي بتصوير الواقع أو الدلالة عليه، فحينما يكون النص دالاً... فإنه يشارك في تحريك وتحويل الواقع الذي يمسه به في لحظة انغلاقه"⁽⁷⁾، ومن هنا تبدأ فكرة التحويل التي يمارسها النص من خلال الخطاب النصي الذي يخترق العالم، ويقر ذلك رولان بارت إذ يرى أن: "الخطاب لا يمكن إلا أن يكون نصاً هو ذاته، فقد بدأ الجميع ينظرون إلى النص غير منجز ما دامت قراءته متواصلة، بل إنه في دلالاته يتضاعف مثل المتواليات الرياضية تبعاً لتعدد القراءات"⁽⁸⁾.

لقد اتسع حقل المراهنات السيمائية الأدبية كل الاتساع، وتوطد منذ بداياته، فمنذ عشرين سنة كنا نستطيع أن نتساءل عن العلاقات القادرة على ربط مشروعين غير متجانسين ظاهرياً، ويسعى أحدهما إلى تتبع مفهوم اللسانيات ليرسم دراسة الشعر، فجاء الآخر يسعى إلى تطبيق المورفولوجيا البروبية أو ترسيمة المضطلعين إلى تطبيق المورفولوجيا السردية في الأدب المكتوب المعاصر بطريقة هي في بعض الأحيان آلية بسذاجة، لقد أصبح مثل هذا التصور ممكناً بفضل الأبحاث التي تجرى بإشراف أ.ج. غريماس وانطلاقاً من أعماله"⁽⁹⁾.

وقد شكل مفهوم السيمائية دوراً حاسماً في هذه الإشكالية، إذ فتح حديثاً جديداً بشرط الملاءمة في النص، والأخذ بالاعتبار تنوع المظاهر التي تؤهله للتمثيل السيميائي إن كان لسانياً أو نصياً أو تصويرياً.

وثمة علاقة بين السيمائية والمرسل والمتلقي نجدها تحت إطار (الاستراتيجيات السيمائية) التي تضع السلوك بين المرسل والمتلقي في التفاعل السيميائي وعملتي التحريك والتقويم، وهما ينميان العلاقات (السردية والعقائدية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والإشهارية)، وهي كل المحادثات الشفهية الدارجة تحت أسرة التفاعلات اللغوية ومهمتها الأساسية التبليغ ونقل العلم والمعرفة، وتنطلق إلى النظام السيميائي ويتجاوز من الفعل المعرفي التبليغي إلى الفعل العملي التداولي المسمى (بالبرغماتي)، ونجد هذا الانحراف في منظور جاكبسون انحرافاً تحويلياً، "تنحرف الرسالة عن خطها المستطيل، وتعكس توجه حركتها وتثنى إليها، إلى داخلها، بحيث لا يصبح المرسل باعثاً والمرسل إليه متلقياً، وإنما يتحول الاثنان إلى فارسين متنافسين على مضمار واحد يضمهما ويحتويهما هو القول أي النص"⁽¹⁰⁾

المبحث الأول: سيمياء الدلالة:

تنطوي فكرة الدلالة على مستوى نظمي، يتألف بطريقة تجعل العلاقات تهيم على ما يستبطنه الرمز من وظيفة تفرض سلطانها، عن طريق الدال والمدلول، وبهذا يكشف عن المستوى الذهني الذي يرتسم على هيئة مكونات وظيفية، وهذه المكونات مسؤولة عن تشكيل المعنى؛ فالتشكيل الدلالي يصدر عن الوجه الكامن؛ الذي يسعى لتكوين شبكة علاقات، مدارها اكتمال البنية، وفق جدلية تقام على الدال والمدلول، وتكتسب البنى دلالاتها، عبر أدائها لوظيفتها الاجتماعية، في إطار سيرورته وخصوصية تشكيلها، وفق مستويات تمثلها الذهني.

وقد وردت لفظة الدلالة في المعاجم العربية بتعريفات تتفاوت من حيث الزيادة والنقصان، ولكنها تتفق على ذات المعنى، فالدلالة ما جعلته للدليل أو الدلال، وقال ابن دريد: "الدلالة بالفتح، حرفه الدلال، ودليل بين الدلالة بالكسر لا غير، والتدلل كالتهدل، قال: وتدلل الشيء إذا تحرك متدلياً والدلالة: تحريك الرجل في المشي"⁽¹¹⁾ و"دللدله على الطريق وهو دليل المفازة وهم أدلاؤها، وأدذلت الطريق اهتديت إليه وتدلت المرأة على زوجها، ودلت: تدل، وهي حسنت الدل والدلال، وذلك أن تريه جرأة عليه في تغنج وتشكل كأنها تخالفه وليس بها خلاف"⁽¹²⁾، و"دللت فلاناً على الطريق، والدليل الأمانة في الشيء، فهو بين الدلالة والدلالة"⁽¹³⁾ وأصل الدلالة مصدر كالكتابة والأمانة، والدال: من حصل منه ذلك، والدليل: في المبالغة، كعالم وعليم، وقادر وقدير، ثم يسمى الدال والدليل دلالة، كتسمية الشيء باسم مصدره"⁽¹⁴⁾.

وعلم الدلالة: هو علم يختص بدراسة المعنى في المقام الأول، وما يحيط بهذه الدراسة، أو يتداخل معه من قضايا وفروع كثيرة، كدراسة الرموز اللغوية (مفردات وعبارات وتراكيب)، وغير

اللغوية كالعلامات والإشارات الدالة⁽¹⁵⁾، وبهذا المفهوم نجد أن علم الدلالة يهتم بدراسة الرموز اللغوية وغير اللغوية، إذ يقوم بتحليل كل الشفرات التي تقدم إليه؛ وذلك بهدف التنقيب عن المعاني المقصودة وغير المقصودة، كما تعرف الدلالة بأنها: الفرع الذي يدرس الشروط الواجب توفرها في الرمز حتى يكون قادرًا على حمل المعنى⁽¹⁶⁾، ومن هنا يتبين أن مصطلح الدلالة يدور حول كل ماله دور في حمل الدلالات. وفي ديوان سقط الزند يقول أبو العلاء المعري: (17)

إذا وَصَفَ الطَّائِيَّ بِالْبُخْلِ مَادِرٌ وَعَيَّرَ قُسًا، بِالْفَهَاهَةِ، بِأَقْلٍ
وقال السُّهَى لِلشَّمْسِ أَنْتِ خَفِيَّةٌ وقال الدُّجَى يَا صُبْحُ لَوْنُكَ حَائِلٌ
وطَاوَلَتِ الْأَرْضُ السَّمَاءَ سَفَاهَةً وفاخَرَتِ الشُّهْبُ الْحَصَى وَالْجَنَادِلُ
فيا مُوتَ زُرْنِ الْحَيَاةَ ذَمِيمَةً ويا نَفْسُ جِدِّي إِنْ دَهْرَكَ هَا زِلْ

عند استقراء سيميائية الدلالة في هذه الأبيات، نجد تكثيفًا دلاليًا للمعنى والرؤية، وتتمثل في نقد الزمان، الذي ينعدم فيه التوازن، وتسير فيه الأمور عكس مسارها الطبيعي، وأول ما نجده في هذه الأبيات المماثلة التركيبية بين شطري البيت الواحد، مع تقديم المفعول به لأهميته وفاعليته في النص، ثم الفصل بين المفعول به المتقدم، والفاعل المتأخر بالجار والمجرور؛ اللذين يشكلان صفة سلبية غير متحققة حلت محل صفة إيجابية متحققة، ولكنها مغيبة، لذا جاء الفصل بها تهكميًا.

وقد جاء حرص أبي العلاء من خلال سيميائية الانزياح، وذلك بتوسيع المسافة بين طرفي المعادلة ليعمق الدلالة، ويزيد من أثرها في نفس المتلقي، ف(مادر)⁽¹⁸⁾ الذي يُضرب به المثل في البخل، يصف حاتم الطائي بالبخل، وهو الذي يُضرب به المثل في الجود والكرم، و(بأقل)⁽¹⁹⁾ الذي يضرب به المثل في العي.

يعبر قس ابن ساعدة – أحد خطباء العرب وفصحائهم- بالفهامة⁽²⁰⁾، والسها يقول للشمس: أنتِ خفية، ويقول الدجى على ظلمته للصبح المعروف بنوره: لونك حالك، والأرض تطاول السماء والحصى والجنادل تفاخر الشهب، لقد وصل تردّي الأحوال في زمنه، واختلال الموازين إلى النقيض، ولذا نجد أبا العلاء ينتقل من أدنى درجات البخل المتمثلة في (مادر)، إلى أعلى درجات الجود والكرم، متمثلة في (حاتم)؛ ليكون البخيل منتقدًا للكرم، ومن أدنى درجات العي والفهامة؛ المتمثلة في (بأقل)، إلى أعلى درجات الفصاحة، متمثلة في (قس بن ساعدة).

إن إحساس أبي العلاء بالغبن في زمانه، وتطاول أناس لا يساوون في الموازين الحقيقية شيئاً- عليه بالعيب، والانتقاص من قدره، وهذا الأمر جعله يشعر بمرارة ذلك الواقع وظلمه؛ الذي لم يكن خاصاً بجانب من جوانب الحياة دون آخر، بل يشملها جميعها، فالكُل يدعي ضد ما هو عليه، ويتهم غيره بضد ما هو فيه، فمن الطبيعي إذن أن يكون الموت هو المطلب فيمن اختلت موازينه.

ويرتفع التكوين الدلالي على مستوى الأبيات في قوله: (فيا مؤتُ زُرُ)؛ ليضيء جزئياته بدلالات متماثلة تنضوي جميعاً تحت دلالة الزمن السلبي، مما يؤكد أن "القول الشعري حجم، وفضاء حجمه في الدلالات التي يولدها انتظامه"⁽²¹⁾، هكذا جاء رد فعل أبي العلاء على هذه الحياة التي يريد التخلص منها (يا مؤتُ زُرُ)؛ لأن الخلل فيها لم يكن بسيطاً، يمكن معالجته، ولم يكن متعلقاً بجانب دون آخر، بل كان عامّاً شاملاً، الأمر الذي وصل معه أبو العلاء إلى أن يجد في الخلاص من هذه الظروف بالموت؛ فالموت مع ما فيه من آلام وسكرات، ومع ما فيه من عوالم مجهولة، ومن تنازل عن جانب الخلود، أصبح في نظر أبي العلاء زائراً خفيف الظل، يخفف عنه، كما توجه إلى نفسه طالباً منها أن تجد؛ ليوحد نوعاً من التوازن في مفارقة الزمان، إنه الجدّ في طلب الموت؛ ليتخلص من حالة القلق التي تسببها له الحياة الزائفة، وأهل الزمان المنقلبون على حقائقه.

وفي قوله: (22)

وَقُلْتُ الشَّمْسُ بِالْبَيْدَاءِ تَبْرُ وَمِثْلِكَ مَنْ تَخَيَّلَ ثُمَّ خَالَا
وَفِي ذُؤَبِ اللَّجَيْنِ طَمِعَتْ لَمَّا رَأَيْتِ سَرَاهِمَا يَغْشَى الرِّمَالَا

يبدو من خلال هذا الخطاب أن المخاطب هو امرأة واقفة في بیداء، تتخيل بعض الصور، وكأنها تاهت في بحر الخيال، لترصد صوراً تبدو لنا عادية، إلا أننا لو تأملنا هذا الوصف نجد أن الشاعر في كل مرة يتلاعب بالألفاظ، كي يرسم لنا لوحة فنية عن الصحراء شدت انتباه هذه المرأة؛ لذلك يستعمل ضمير المخاطب (أنتِ)، وفي الصورة علاقات متشابكة بين بعض العناصر التي وصفها الشاعر، حملت الدلالة نفسها؛ لأنها تشابهت واستوت في بعض الصفات؛ فاختر الشاعر للوحدات كان بناءً لما يناسبها من حيث الدلالة؛ فقد بحث الشاعر في تلك الطبيعة الجامدة عن العناصر المتشابهة، ففي البیداء رمال تصبح كالذهب عندما تشرق الشمس، فعلاقة التشابه بين الشمس والرمال والذهب واجتماع هذه العناصر أحدث تشاكلاً، نتج عنه هذا الشكل الجمالي.

وفي البيت الثاني يمزج الشاعر بين مكونات مختلفة في الطبيعة فالشاعر يوجد علاقة بين بياض السراب فوق الرمال، باللجين، وهكذا نجد أن عنصر التشاكل تحقق عن طريق اشتراك بعض العناصر، لوجود تشابه أضافه الشاعر أثناء تعالق الوحدات، على مستوى زاوية النظر، بالنسبة للشاعر، وبالطبع فإن فعل المشاهدة عند الشاعر يختلف عنه عند بقية الناس. وفي قوله: (23)

وكم من طالبٍ أَمَدِي سَيْلَقِي دُوَيْنَ مَكَانِي، السَّيْعَ الشَّدَادَا
يُوجِّجُ، في شُعَاعِ الشَّمْسِ، نَاراً وَيَقْدَحُ، في تَلْهُيْهَا، زِنَادَا
وَيَطْعُنُ في عَلَايَ، وَإِنَّ شِسْعِي لَيَأْنَفُ أَنْ يَكُونَ لَهُ جَادَا
وَيُظْهِرُ لِي مَوَدَّتَهُ، مَقَالَا؛ وَيُبْغِضُنِي، ضَمِيرًا وَاعْتِقَادَا
فَلَا وَأَبِيكَ، مَا أَخْشَى انْتِقَاصَا؛ وَلَا وَأَبِيكَ، مَا أَرْجُو أَرْذِيَادَا

تتمثل الدلالة في الأبيات السابقة في نزعة الاستعلاء ؛ والتي تبدو واضحة في البيت الأول والأخير كما أن (الأنا) تظهر في صورة مركزة، يقابلها في الصورة دور هامشي متقزم؛ إذ تبدو الذات واثقة مطمئنة، بما تمثله من قدرات، تتمثل في التأكيد على الثقة التامة، والتميز وعدم الالتفات إلى ما يقوم به الآخر، من أعمالٍ هي في عيون الآخرين تبدو عظيمة، لكنها في عين الشاعر لا أثر لها، وذلك واضح في سيميائية استعارة الشمس للشاعر، وأن نارهم ولهبهم غير مرئي، فضلاً عن تأثيره أمام هذه الشمس، وهم كذلك على قدرٍ لا يتكره أحد من الضعف والتقزم أمامه.

ومع حرص الشاعر على إثبات الذات ، وإبراز فضلها ، إلا أن الأبيات تكشف عن صراع داخلي في قوله: (وَيَطْعُنُ في عَلَايَ)، وقوله: (لَيَأْنَفُ أَنْ يَكُونَ)، و(يُظْهِرُ لِي مَوَدَّتَهُ)، و(وَيُبْغِضُنِي) وهذا كله يعكس الرفض والإقصاء للآخر، كما نلاحظ اختلاف الإيقاع بين الأبيات الأربعة الأولى وبين البيت الخامس؛ ففي الأبيات الأربعة الأولى نجد الإيقاع القوي عالي النبرة، وهذا يناسب شدة المواجهة وإظهار الذات، أما في البيت الخامس فنلاحظ فيه هدوء الإيقاع، وانخفاض نبرة الصوت؛ وذلك يناسب ثقة الشاعر بنفسه؛ فهو " لا يخشى انتقاصاً؛ لأنه نال من الشرف مرتبة استوجبها واستحقها وقال: إنه لا يرجو ازدياداً؛ لأنه وصل من الفضل إلى المكانة التي لا مكانة فوقها". (24) ورمز الشاعر لنفسه ، فهو الشمس علواً وازدهاراً ، ولو أن الشمس ارتفعت في أبراجها ما زاد ذلك شيئاً من مكانتها فكذلك الشاعر.

وفي قوله: (25)

وطال اعترافي بالزمان وصرفه، فلستُ أبالي مَنْ تَغُولُ الغوائلُ
فلوبانَ عَضْدِي ما تأسَفَ منكبي؛ ولوماتَ زُنْدِي ما بَكْتُهُ الأناملُ

تشير دلالة اعتراف المعري في البيت الأول إلى مدى معرفته بمقتضيات العصر الذي يعيشه، ولذا نجده في البيت الثاني يصف (المنكب) و(العاتق) بحملهما للأشياء الثقيلة، وتقلدهما للأشياء الجليلة، فكان وصف "المنكب بالأسف أقرب إلى المعنى؛ لأن الأسف ثقل يحمله المتأسف، وعبء يتحمله المتلهف، وأما البكاء فإنه يخفف ثقل الأسف، ويزيل عبء الالهف". (26)

وفي قوله: 27

أَبَكْتُ تِلْكَمُ الحَمَامَةِ أَمْ عَنْ تَ عَلَى فَرْعِ غُصْنِهَا المَيَّادِ
صَاحِ هَذِهِ قُبُورُنَا تَمَلُّ الرُّحْ بَ فَأَيْنَ القُبُورُ مِنْ عَهْدِ عَادِ؟
خَفِيفِ الوِطءِ مَا أَظُنُّ أَدِيمَ الِ أَرْضِ إِلَّا مِنْ هَذِهِ الأَجْسَادِ
وَقَبِيحِ بَنَّا وَإِنْ قَدَّمَ العَهْ دُ هَوَانُ الأَبَاءِ والأَجْدَادِ
تَعَبَ كُلُّهَا الحَيَاةُ فَمَا إِنْ جَبَّ إِلَّا مِنْ رَاغِبٍ فِي ازْدِيَادِ

إن بكاء الحمام على الغصن ما هو إلا محاكاة للطبيعة من خلال التماثل بين الإنسان والطبيعة، فالحمامة تنوح على إلف لها باكية على ذلك الغصن المنثني، والإنسان يبكي على فراق الخليل في هذه الحياة التي نعيش فيها؛ على الرغم من أن ذلك سنة كونية في هذه الحياة، من عهد عاد، وقد جاء الشاعر بنصيحة لبني البشر لتخفيف الوطء على الأرض كون تراها من أجساد الموتى، فما هذا التراب إلا رفات العباد، وذلك تكريم لهم من خلال المشي بتواضع على تلك الأرض التي تنبت سبع سنابل وتأكُل أجساد العالمين.

فالمعري يرثي صديقه بمجموعة من الحكم، وما إن تقرأ القصيدة حتى يبرهن لك أهمية الموضوع، وتلاحظ حضوره موازيا للنص الأدبي من خلال لوحة مهرة وأيقونات عامة، وفكر خاص ينسجم مع فن الرثاء، فالموت يمثل صورة تسكن في عقل الشاعر وغيره، مكونة من درجة عالية وكثيفة في التصوير، إذ إنَّ بالموت راحة يستريح الجسم فيها من كبد هذه الحياة المتقلبة، فهي ليست نظرة تشاؤمية كما حللها الكثيرون، ولكنها تدل على عمق وتفكير الشاعر وفهمه لهذه الحياة المتعبة الفانية.

وفي موضع آخر يستعين المعري بالدلالات السيمائية داخل النص، إذ يُظهر خصال الممدوح الكريمة، ويجعل الدنيا تبوح بفضله، وذلك من خلال التحفيز والإثارة للتعريف بالممدوح وإثبات هويته العاكسة، إذ يقول²⁸:

رَكِبْتُ اللَّيْلَ فِي كَيْدِ الْأَعَادِي وَأَعْدَدْتُ الصَّبَّاحَ لَهُ صَبُوحًا
وَأَعْظَمُ حَادِثٍ فَرَسٌ كَرِيمٌ يَكُونُ مَلِيكُهُ رَجُلًا شَجِيحًا
تُرِيكَ لَهُ سَمَاءً فَوْقَ أَرْضٍ فُرُوجَ قَوَائِمٍ يُعَدِّدُنْ لَوْحًا
أَصِيلُ الْجَدِّ سَابِقُهُ تَرَاهُ عَلَى الْأَيْنِ الْمَكْرَرِ مُسْتَرِيحًا

تتجاوز الأبيات حول تعبير الكرم والشجاعة، فركوب الليل ما هو إلا شجاعة وبطولة عند العرب؛ وذلك لأنه لا يتنازل عن المجد من أجل الصباح الصبوح، والفرس دلالة على تلك الشجاعة التي ربطها بالكرم من خلال السماء والأرض وسلالته الكريمة ذات الأصل المعروف، فما كانت هذه الصور إلا معيّنًا لهذا النص الشعري الذي طوى كثيرًا من المعاني التي تحمل سيمائية التواجد والترابط بين الممدوح وصفاته التي تدلّ عليه.

وفي قصيدة أخرى يربط المعري بين جمال المجد والنص الشعري، من خلال أيقونة المدح، فالمجد لا يوصف إلا بالمعنويات، لكن الشاعر أسدل عليه صفة الجمال، وهي صفة لا تكون إلا للإنسان أو لإحدى مفردات الطبيعة؛ لأنه جعل المجد جميلًا مقرونًا بالممدوح ووصفه، يقول²⁹:

أَيَدْفَعُ مُعْجَزَاتِ الرُّسُلِ قَوْمٌ وَفِيكَ وَفِي بَيْدِيكَ اغْتِبَارُ
وَشَعْرُكَ لَوْ مَدَحْتَ بِهِ الثُّرَيَّا لَصَارَ لَهَا عَلَى الشَّمْسِ افْتِخَارُ
كَأَنَّ بَيُوتَهُ الشُّهْبُ السَّوَارِي وَكُلُّ قَصِيدَةٍ فَلَكُ مَدَارُ

فالشاعر يوظف الخلية اللفظية الخاصة بمفردات المدح بمعناها الطبيعي من خلال (معجزات- الثريا- افتخار- الشمس- الشهب- افتخار)، وهي تتردد في كل مرة لتربط النص بالإنجاز السيميائي الدال عليه؛ لتجمع بينهما؛ ليكتمل أو يحسن الخطاب الشعري؛ ليكون أكثر قناعة لدى السامع، فيتم تنشيطه من خلال هذا الربط، وتصبح عملية التوليد للمعاني مستمرة لنهاية النص.

وقد وظف الشاعر التقنيات السيمائية في كثير من قصائده ذات الدلالة السيمائية والفكرية التي تضيف على القصيدة فن الاستبطان الشعري لما تنبثق عنه من سيمائية، إذ جعل المنايا جيشًا كبيرًا في حصد الناس، يقول³⁰:

تَخَيَّرْتُ جُهْدِي لَوْ وَجَدْتُ خِيَارًا وَطَرْتُ بَعْزِي لَوْ أَصَبْتُ مَطَارًا
جَهَلْتُ فَلَمَّا لَمْ أَرَ الْجَهْلَ مُغْنِيًّا حُلُمْتُ فَأَوْسَعْتُ الزَّمَانَ وَقَارًا
إِلَى كَمْ تَشْكَا نِي إِلَى رَكَائِي وَتُكْثِرُ عَنِّي خُفْيَةً وَجِهَارًا
أَسِيرُ بِهَا تَحْتَ الْمَنَايَا وَفَوْقَهَا فَيَسْقُطُ بِي شَخْصُ الْجَمَامِ عَنَارًا

إن الوظيفة العظمى للغة التعبير والتأثير، والمتأمل يجد الشاعر يلقي الحكمة من خلال أبياته، ويشتهي بلسان الصمت الدال على كلمات العزم، فإن كان الخيار للشاعر فسيختار الجهد والعزم، والبعد عن الجهل والتحلي بالحلم، وكلها من الحكم الدالة على تحلي الشاعر بها، وكل الركائب التي تشتكيه وتعاتبه يجدها ونفسه تحت جيش المنايا، فالسطوة الأولى والأخيرة للمنايا على الرغم من كل الظروف الخارجية التي تحيط به، وما هي إلا تجربة شعرية تساهم في إنجاز الصورة المتناغمة التي تستمد أجزاءها من واقع الحياة الاجتماعية العربية القديمة.

المبحث الثاني: سيمائية الصورة الفنية والصورة الدرامية:

المطلب الأول: سيمائية الصورة الفنية:

يرى ابن فارس أن معنى الصورة هي: "صورة كل مخلوق والجمع صور، وهي هيئة خلقته، والله تعالى البارئ المصور"⁽³¹⁾، أي أن معنى المصَوِّرُ: "هو الذي يَصَوِّرُ جميع الموجودات ورتبها، فأعطى كل شيء منها صورة وهيئة مفردة يتميز بها على اختلافها وكثرتها"⁽³²⁾، وقال صاحب الصحاح في معنى الصورة: "وتصورت الشيء: توهمت صورته فتصور لي، والتصاوير: التماثيل"⁽³³⁾ وتحقق الصورة بالهيئة والوصف، وفي هذا المعنى قال ابن منظور: "صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته، فيكون المراد بما جاء في الحديث أنه اتاه في أحسن صفة"⁽³⁴⁾.

وقال الراغب الصُّورَةُ: "مَا يُنْتَقَشُ بِهِ الْأَعْيَانُ، وَيَتَمَيَّزُ بِهَا غَيْرُهَا"⁽³⁵⁾.

وهي: "أداة فنية لاستيعاب أبعاد الشكل والمضمون لما لهما من مميزات، وما بينهما من وشائج تجعل الفصل بينهما مستحيلًا"⁽³⁶⁾. وقيام الصورة يكون على ركنين هما: اللفظ والمعنى أو الشكل والمضمون، وذلك من خلال مجموعة من العلاقات اللغوية والبيانية والإيمائية.⁽³⁷⁾

والصورة أداة الشعر وخصوصيته التي تميزه عن الكلام العادي، ولكل شاعر نسقه الخاص الذي يعتمد عليه في بناء الصورة، والشاعر ينتقي مفردات صوره ووحداتها من الخارج والداخل معًا، فهو يستقي مادته مما حوله، مضافًا إليها حالته الشعورية وتجربته الخاصة؛ لتدخل هذه

الوحدات في علاقات جديدة وتشكيلات لا متناهية، حسب مقدرة الشاعر على صياغة نسقها، وهنا يتميز شاعر عن شاعر، وتختلف بنية قصيدة عن الأخرى. وهناك شبه إجماع من طرف النقاد والبلاغيين على صعوبة إعطاء تعريف موحد للصورة، فمفهومها ليس من المفاهيم اليسيرة السريعة التحديد، وإنما هناك عدة عوامل تدخل في تحديد طبيعتها، كالتجربة والشعور، والفكر، والمجاز، والإدراك، والتشابه، والدقة، إلى أن غدت قضية نقدية صعبة، نظرًا لاختلاف منطلقاتها وتعقدها⁽³⁸⁾. من جهة، واستعصائها على الفهم من جهة أخرى، فإن كثير من المفاهيم الاصطلاحية المنتسبة إليها تعد نسبية، لم تصل إلى ذروة التعميم أو التأطير النهائي، إذ تستحدث المفاهيم باستحداث الدارسين، ولعل مرد ذلك اختلاف ثقافات النقاد وتوجهاتهم، فلسفية كانت أو أدبية فنية، الأمر الذي أصبغها ضربًا من التشويش والاضطراب، إذ إن أية محاولة لإيجاد تحديد نهائي مستقر للصورة غير منطقية، إن لم تكن ضربًا من محال⁽³⁹⁾.

الصورة الشعرية وسيمائية التشخيص في ديوان سقط الزند:

التشخيص مصطلح حديث لم يرد في كتب القدماء محدّدًا، على الرغم من كثرته، ولكن جاء الحديث عنه متداخلًا مع فنون البلاغة، فهو أدخل في باب الاستعارة؛ لأن المفردة المشخصة تستعار من الإنسان للجماد لبث روح فاعلية الإنسان في الأشياء⁽⁴⁰⁾، وهذا النوع من الاستعارة يختلف تمامًا عن الاستعارة القائمة على التشابه؛ لأنه يتكون من إنشاء عناصر الطبيعة، وإضفاء الطابع الشخصي عليها، ونقلها إلى العالم الحي والمتحرك⁽⁴¹⁾. فالتشخيص مصطلح أطلقه النقاد الغربيون، على اكتساب الموضوعات الجامدة صفات الكائن الحي، وهو حسب رأي (هريت ريد) "وقف أشياء جامدة على أفعال حية، أو هو إعطاء الموضوعات غير الحيوية صفات الأشخاص".⁽⁴²⁾، وإذا ما انتقلنا إلى ديوان سقط الزند، نجد أن أبا العلاء شخّص كثيرًا من المجردات ومن نماذج ذلك قوله:⁽⁴³⁾

إِذَا سَمَيْتَهُ فِي أَرْضٍ جَدَبٍ نَزَلَتْ وَكُلُّ رَابِيَةٍ خَوَانُ
تَطَاوَلَتِ الْوَهَادُ هَوًى وَشَوْقًا إِلَيْهِ كَمَا تَقَاصَرَتِ الرِّعَانُ

فالضمير في (سميته) وفي (إليه) عائد إلى ممدوحه، وبدأ الشاعر بوصفه بفرط الجود، وفيض السخاء، وبمن الطالع، فهو فيها، فإذا ذكر اسمه في بيداء قاحلة، استحالت هضابها أواني مملوءة بشئ صنوف الأطعمة وألوانها، وإذا أراد أن يجمع إلى تلك الصفات صفات أخرى؛ نحو

السماحة وطيب الذكر، وبعد الصيت والعزة، ذكر هذين النقيضين: الوهاد والجبال (الرعان) فشخصهما، بأن جعل فيهما هذه المشاعر الإنسانية من الهوى والشوق، وهذا السلوك الإنساني من التناول والتفاصر، وأقام بينهما هذه المقابلة؛ فالوهاد تتناول شوقاً إلى رؤيته، والجبال تتفاصر تعظيماً له وإجلالاً. وفي قوله: (44)

تَهَادِي الأَرْوَاحُ حَتَّى تَحْطِي عَلَى يَدِ رِيحِ الْفُرَاتِ شَمَالِ
فِيَا بَرَقْ لَيْسَ الْكَرْخُ دَارِي وَإِنَّمَا رَمَانِي إِلَيْهِ الدَّهْرُ مُنْذُ لَيَالِ
فَهَلْ فِيكَ مِنْ مَاءِ الْمَعْرَةِ قَطْرَةٌ تُغِيثُ بِهَا ظَمَأَنَ لَيْسَ بِسَالِ

يظهر أبو العلاء المعري في بغداد، يتقاذفه النوى، ويبرح به الحنين، فهو يبحث عن وسيلة سريعة تعيده إلى موطنه، وقد استبطأ المطايا، وأرسل فكره فوجد الرياح ضالته، ويشخص الشاعر الرياح، ويجعلها رجلاً، ويجعل من نفسه شيئاً ثميناً تهدبه الرياح لبعضها، حتى يستقر به الحال في يد ريح متجهة شمالاً، وهو شديد الظمأ إلى شربه من ماء المعرة، فيلتفت، ويتراءى له برق يرى فيه سقاءً، فيناديه شاكياً غربته، ملتمساً إياه قطرة من ماء المعرة، يعيد بها الحياة إليه. وقوله: (45)

إِذَا اشْتَاقَتِ الْخَيْلُ الْمَنَاهِلَ أَعْرَضَتْ عَنْ الْمَاءِ فَاشْتَاقَتْ إِلَيْهَا الْمَنَاهِلُ

بدأ أبو العلاء البيت بذكر الخيل معرفة بأل، وهي هنا عهدية، لا جنسية، فهو لا يريد الخيل عموماً.

إنما يعني خيلاً خاصاً به، والبيت ضمن أبياته في الفخر، ويفخر في هذا البيت بما هو فيه من الشيم.

والإباء، وعزة النفس، والترفع عن الشهوات، وقد رأى أن ينسب هذه الأوصاف إلى خيله، فاستعار لها من الأفعال الإنسانية فعل الشوق، وأضاف إلى تشخيصها تشخيص موارد الماء، وجعل الشوق مشتركاً بينهما، إنها خيل شديدة الصبر، فإذا عطشت غالب إباؤها العطش فغلبه، وعند ذلك يهيج شوق آخر، هو شوق الموارد من هذه الخيل، فيغدو أحاسيس مشتركة بينهما، فالشاعر بذلك يبدو في شوقين بعثا فيه الحياة، وفي عاطفتين نبيلتين، بدأ بإحداهما، وختم بالأخرى.

وقوله: (46)

وَقَدْ أَغْتَدِي وَاللَّيْلُ يَبْكِي تَأْسُفًا عَلَى نَفْسِهِ وَالتَّجْمُ فِي الْغَرْبِ مَائِلُ

هذه الصورة الاستعارية كونها تأتي في سياق حديثه عن الليل، وقد ربطه بكاء طفل صغير يصرخ من شدة الهول، وذلك أن الليل لما شرف على الزوال، والنهار قد أخذ في الطلوع، شبهه بطفل صغير يبكي، وهو مشرف على حتفه، فهو يبكي على نفسه؛ لأنَّ الليل يشبَّه أثناء إقباله بشابٍ في مقتبل العمر، وعند انقضائه بالشيوخ المشرف على الهلاك، وهي انعكاس على صورة المعري، ذلك الإنسان الأعشى الذي طال أنينه في وسط ليل مظلم، فأسلوبه الذي اتبعه في نظم هذا البيت وجودة سبكه، جعلت من الصورة أبلغ وأجمل؛ إذ نقل إلينا طريقة معاناته مع الليل التي تعكس معاناته النفسية من جراء الحوادث، كما صورته في هيئة إنسان يتعجب من السرور والفرح وهو مهموم.

وقوله: (47)

إذا لَحَ إِمَاضٌ سَتَرْتُ وَجُوهَهَا كَأَنِّي عَمْرُؤُ الْمَطِيِّ سَعَالِي
وَكَمْ هَمَّ نَضُّوْا أَنْ يَطِيرَ مَعَ الصَّبَا إِلَى الشَّامِ لَوْلَا حَبْسُهُ بَعْقَالِ

ففي هذين البيتين صورة تشخيصية، تبرز لوناً من التفاعل بين الشاعر والإبل؛ هذا التفاعل يبدو وكأنه حوار أو حديث يتوجه به أبو العلاء للإبل، وذلك يعطي دلالة على أنه بلغ مبلغاً عظيماً في الشعور بالاغتراب؛ مما دفع الشاعر إلى انقطاعه عن البشر، وتوجه للمطايا بالحديث، وهو يظهر فيه أحاسيسه ومشاعره حيناً، ثم يحاول ضبط هذه المشاعر وترويضها، فالشاعر في النص معادل موضوعي للإبل، فهو ينقل لنا عن طريقها أحاسيسه الذاتية، في رحلته ببغداد، ولولا ذات الشاعر الأدبية، وعدم إقراره للوضع القائم في بغداد آنذاك ما تأججت مشاعره بالحنين إلى أرض الشام، وما أصبح رافضاً لبغداد والإقامة فيها.

وقوله: (48)

وَلَيْلٍ خَافَ قَوْلَ النَّاسِ لَمَّا تَوَلَّى سَارِمُهُزْمًا فَعَادَا
دَجَا فَتَلَهَّبَ الْمَرْيَخُ فِيهِ وَالْبَسَ جَمْرَةَ الشَّمْسِ الرَّمَادَا
كَأَنَّكَ مِنْ كَوَاكِبِهِ سُهَيْلٌ إِذَا طَلَعَ اعْتِزَالاً وَانْفِرَادَا

يصف الشاعر الليل بطوله وامتداده وثاقله، وقد خاف أن ينهزم فيعيّر، فشخص الشاعر الليل، وجعله إنساناً من شدة خوفه من الانهزام عاد مسرعاً مخافة أن يعيّر الناس، وهي صورة تعكس ما كان يريد من تصويره لليل بطوله وثاقله، فكأنه المعري في عتمة الليل المظلم متواجد بكل ثقله في هذه الحياة المتعبة أرقته وأثقلت كاهله، وهو في تصويره لليل خائف من الانهزام،

وهذا إشارة إلى طلوع الفجر الذي يرمز به الشاعر إلى الآمال التي كانت تحدوه وتغريه، ولكنه عاد واستكان حين تأكد من أن الليل بسواده لن يزول ولن يتلاشى؛ فسواد الليل وظلمته معادل للحوادث والآفات والآلام التي لم تفارقه. وقوله: (49)

كَأَنَّ اللَّيْلَ حَارِبَهَا فَفِيهِ هَلَالٌ مِثْلُ مَا انْعَطَفَ السِّنَانُ
وَمِنْ أَمِّ النُّجُومِ عَلَيْهِ دِرْعٌ يُحَاذِرُ أَنْ يُمَزَّقَهَا الطَّعَانُ
وَقَدْ بَسَطْتُ إِلَى الْغَرْبِ الثُّرْبَا بَدَا غَلَقْتُ بِأَنْمَلِهَا الرَّهَانُ
كَأَنَّ يَدًا لَهَا سَرَقَتْكَ شَيْئًا وَمَقْطُوعٌ عَلَى السَّرَقِ الْبَنَانُ

ففي هذه الأبيات وظّف المعري التشخيص؛ فيصور الليل فارسًا يحارب، وقد خشي خيل الممدوح، فأعدّ.

العدّة لمحاربتها فأشرع سنّانًا من هلال، ولبس درعًا من النجوم، كما صور الثريا بكفٍ مبتورة سرفت شيئًا ما عوقبت عليه، فصورة الليل وهو يحارب، تعادله وهو يحارب من أجل الوصول إلى أحلامه.

المطلب الثاني: سيميائية الصورة الدرامية.

(دراما) كلمة يونانية الأصل تعني الفعل أو التصرف السلوكي⁽⁵⁰⁾، وهي مشتقة من الفعل اليوناني القديم (درا) بمعنى أعمل، فهي إذن تعني العمل أو الحدث، سواء في الحياة أو في المسرح⁽⁵¹⁾، وانتقلت الكلمة من اللاتينية إلى معظم اللغات الأوروبية الحديثة، وتعني التكوين أو التأليف النثري أو الشعري الذي يعرض في إيماء صامت، أو حركات وحوار وقصة تتضمن صراعًا، وتتميز بأنها تستهدف نظر المتلقي، وعاطفته، وخياله، وفكره، وتمثل الحياة بأفراحها وآلامها⁽⁵²⁾ وكان انتقالها إلى اللغة العربية لفظًا لا معنى⁽⁵³⁾، بمعنى أنها وصلت إلى اللغة العربية كما هي من حيث النطق، أما من حيث الدلالة فقد شاع استعمالها بمعنى مسرحية⁽⁵⁴⁾.

وتعرّف الدراما بأبسط صورها بأنها: "الصراع في أي شكل من أشكاله"⁽⁵⁵⁾، وتعرّف أيضًا بأنها: "فعل، وحد وصراع، ومحاكاة، وعرض مسرحي"⁽⁵⁶⁾ ويرى بعض الباحثين أنها عبارة عن نص نثري أو شعري تُروى فيها الأحداث والمواقف عبر الحوار والحركة؛ لتكون قابلة للعرض على خشبة المسرح⁽⁵⁷⁾، والتفكير الدرامي هو التفكير الأكثر نضوجًا، إذ لا يعتمد السير باتجاه واحد، بل يأخذ في الاعتبار أن كل فكرة تقابلها فكرة، وكل ظاهر يختفي وراءه باطن، وبهذا فإن الدراما في حين أنها صراع، فإنها أيضًا تعني الحركة، حركة موقف مقابل موقف، وشعور مقابل شعور، وفكرة مقابل وجه آخر للفكرة⁽⁵⁸⁾.

والرمز من الأنماط التي قامت عليها الصورة الدرامية في شعر المعري:

وهو يعني الإيماء أو الإشارة بأي شيء سواء أكانت هذه الإشارة بالشفيتين أم العينين أم الحاجبين، أم الفم، أم اليد، أم اللسان".⁽⁵⁹⁾ وهو: "الإشارة بكلمة تدل على محسوس أو غير محسوس، إلى معنى غير محدد بدقة، ومختلف حسب خيال الأديب".⁽⁶⁰⁾

والرمز ليس مصطلحاً جديداً على النقد العربي، إذ تناوله التراث النقدي والبلاغي منذ القدم بمعناه اللغوي الإشاري، ويبدو أن قول قدامة بن جعفر: "أما الرمز فهو ما أخفى من الكلام وأصله الصوت الخفي الذي لا يكاد يفهم".⁽⁶¹⁾ و"ينطوي على أول تحديد اصطلاحى لمفهوم الرمز في النقد العربي".⁽⁶²⁾

وذهب القزويني إلى أن الرمز فرع من الكناية، والذي يحدده طبيعة العلاقة بين الكناية والمكنى عنه "فإن كان فيها نوع خفاء فالمناسب أن تسمى رمزاً؛ لأن الرمز هو أن يشير إلى قريب منك على سبيل الخفية".⁽⁶³⁾

أما في العصر الحديث فإن تحديد مصطلح الرمز يمثل إشكالية معقدة، "واختلف النقاد في تحديد مفهومه، فمنهم من عدّه وسيلة إدراك ما لا يستطاع التعبير عنه بغيره، فهو أفضل طريقة ممكنة للتعبير عن شيء لا يوجد له معادل لفظي، هو بديل من شيء يصعب أو يستحيل تناوله في ذاته، ومنهم من رأى أنه: "الدلالة على ما وراء المعنى الظاهري، مع اعتبار أن المعنى الظاهري مقصود أيضاً"،⁽⁶⁴⁾ وورد تعريفه في معجم المصطلحات العربية أنه: "كل ما يحل محل شيء آخر في الدلالة عليه لا بطريقة المطابقة التامة، وإنما بالإيحاء بوجود علاقة عرضية أو متعارف عليها".⁽⁶⁵⁾

ويعد الرمز من العناصر الفاعلة في العمل الأدبي، ونمطاً من أنماط التعبير والتصوير؛ إذ إن الخطاب الأدبي خطاب رمزي في صوره النامية، أو في مدلوله ومحصلته النهائية، ويشتمل على دلالات رمزية تضيء لنا عالم الشاعر، وتفصح عن مخبآت نفسه.⁽⁶⁶⁾

وكان المعري عبقرياً فذاً؛ وقد ضن بكثير من آرائه على عامة الناس؛ فأخفاها في رموزه وإشارات، وكان بعضها تقيّةً منه، فقد ولد ونشأ وترعرع في العصر العباسي الذي تميز بالثراء الواسع العريض، وعاصر الفحول من أمراء الشعر في عصره، وكان شاهداً على مجريات الأحداث يومئذ، حيث اضطربت الحياة السياسية، وتقهقرت الخلافة العباسية، فانكسرت شوكة

المسلمين؛ فاتخذ من الرمز قناعاً ليعبر عن رأيه تجاه ضعف خلفاء بني العباس وتفريطهم في مكتسبات الخلافة العباسية والأمة الإسلامية.

كما اتخذ المعري من الرمز أسلوباً ليعبر عن عشقه للمرأة، أو ليلبي نداء الفطرة السوية، ويبدو أنه عزم السير على سنة قد خلت، وكأنه أراد أن يعيد سيرة أسلافه من الشعراء الجاهليين؛ الذين لم يصرحوا بذكر أسماء محبوباتهم، بل تغزلوا فيهن من وراء ستار الرمز؛ وذلك لمراعاة تقاليد العصر وعاداته، أما المعري ابن الحضارة العباسية فقد لجأ إلى الرمز؛ ليعبر عن مشاعره الدفينة، تجاه المرأة ليشبع حرمانه العاطفي، أو غروره؛ فقد عاش بين شد وجذب، بين إعراض وإقبال، بين حب وبغض، قلبه يشتهي وعقله يرفض، ومن الرمز بالكلمة قول أبي العلاء: (67)

لَمْ يَزَلِ اللَّيْلُ مَقِيمًا ، يَرَى	مَا لَا رَأَتْ عَاذٌ ، وَلَا جُرْهُمُ
فِي سَاعَةٍ هَشَّتْ ، إِلَى مِثْلِهَا ،	مَكَّةُ ، وَارْتَا حَتْ لَهَا زَمَزَمُ
لِلطَّيِّبِ ، فِي حِنْدِسِهَا ، سَوْرَةٌ ،	مَنَاخِرُ الْبَدْرِ بِهِ تُفْعَمُ
حَتَّى بَدَا الْفَجْرُ ، بِهِ حُمْرَةٌ ،	كَصَارِمٍ غَيْرِ مِنْهُ الدَّمُ
ثُمَّ مَضَى يُثْنِي عَلَى سَيِّدٍ ،	كَاللَّيْثِ ، إِلَّا أَنَّهُ أَحْزَمُ
مُضْمَخًا ، يَنْظُرُ فِي عَطْفِهِ ،	كَأَنَّ مِسْكَاً لَوْنُهُ الْأَسْحَمُ
نَالَ شَبَابًا مِنْهُ مُسْتَقْبَلًا ،	تَهْرَمُ دُنْيَاهُ ، وَلَا يَهْرَمُ

إنَّ هذه الأبيات تمثل مشهداً درامياً زاخراً بالإيحاءات والرموز، فهو يهئ رجلاً كبيراً بالسن بزواجه من امرأة تصغره سنًا، ويتناول الشاعر هذا الجانب برمزية تلمح ولا تصرح، وتومئ ولا تشير، من خلال مجموعة من الكلمات، فاستخدم المعري اللون الأحمر والأسود استخداماً سيميائياً، وأراد منه دلالة مكثفة في هذا المقطع، ووظفه توظيفاً دقيقاً رغبة منه أن يثبت قدراته في استخدام اللون مع أنه كفيف البصر، وهو بهذا الوصف تفوق على الشعراء المبصرين، فالكلمات: (الليل، الفجر، مكة، زمزم، الصارم، الطيب، الليث، الدم) أعطت إيحاءات في ليلة الدخول الشرعي على عروسه.

ثم يربط المعري بين لون الدم ولون المسك صراحة في البيت قبل الأخير بعد أن أكد عليه بالإيحاء في البيت الأخير، وهو أن الزواج من الفتيات يجدد الشباب وزواجه من كبيرة السن تذهب به، وهذا واضح في قوله: (نال شباباً منه لا يهرم)، وهذا يدل أن المتزوج كان كهلاً. وقوله:

(68)

فَقَدَنَ رَجَالًا ، وَافْتَقَرْنَ ، عَشِيَّةً ، إِلَى لُبْسِ أَذْرَاعِ الْحَدِيدِ ، عَلَى رَغْمِ

قصار الخُطى يدرمن أومشية القطا، فكيف إذا ما سرن في الحلق الدُرم
أين رجالٌ كان يحى عليهم حديدٌ فيحمون القطين كما يحي

لجأ المعري إلى التعمية والإلغاز صوناً لما اشتهر به من إعراضه عن الدنيا وملذاتها، فعلى سبيل المثال أشار إلى عجز الخلفاء في زمانه عن حماية الدولة أمام هجمات الروم وهي صورة تبعث الأسى، فهؤلاء الأوانس البيض فقدن الرجال الذين كانوا يحمونهم، فلبس الدروع، وتقلدن السيوف للدفاع عن أعراضهن، والدرم هو مقاربة الخطى، ومن الرمز بالكلمة قول أبي العلاء المعري: (69)

إخال فؤادي ذات وكْرِهوى لها، من الطير، أفى الأنف، مِخلَبه سَلطُ
تحت جناحاً، من جذار مغاورٍ صَباحاً فقبض يجمع الريش أو بسطُ
تذكر، إن خافت من الموت، أفرحاً يهيماء، لم يُمكن أصاغرها اللقطُ
تجأوب فيها الرُعب من كلِّ وجهٍ سُحيراً كما صاح النَّبِيطُ أو القَبِطُ
تبادر أولاداً وتزهب ماردًا يهون عليها عند أفعاله السَّحَطُ
وعن آل حكار جرى سمر العلى بأكمل معنى لا انتقاص ولا غمطُ
فإن ينسبهم أمر السفينة فضيلهم فليس بمُنسبي الفراق ولا الشَّحَطُ

فالشاعر يشبه فؤاده بقطة انقضَّ عليها طير جراح معكوف الأنف صلب المخلب صباحاً، وهو الوقت الذي يكون أحد في الجوع، كثير الإغارة مارد كل هذا مما يزيد في خطورته عليها، فأقلعت تسابق الموت، وتلاحق الحياة، ودخل هو معها في مطاردة عنيفة، ومحاوره أعنف بجمع الريش أو بسط وتحت جناح، ولم يترك المعري وسيلة يلهب بها سرعتها إلا وذكرها، فصغارها زغب لم يمكنهم اللقط بعد، وقد تركتهم يتصايحون طلباً لها ولطعامها بعد أن عضهم الجوع سحراً.

وهكذا نجد أن المعري اتخذ الرمز نمطاً من أنماط الصورة الدرامية، وقد بدأت رمزيته غامضة ثم أخذت تتدرج في الوضوح إلى أن بلغت حد الرمز بالحقيقة المتعارف عليها.

الخاتمة:

توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها:

- يتحقق عنصر التشاكل عن طريق اشتراك بعض العناصر، لوجود تشابه أثناء تعالق الوحدات على مستوى زاوية النظر، بالنسبة للشاعر، وبالطبع فإن فعل المشاهدة عند الشاعر يختلف عنه عند غيره.

- جاءت صور الشاعر إشارية رمزية، فكانت صوراً منسوجة بخيط يجمع بين الحسي أو المادي والمعنوي وهذا ما جعله يجنح بها إلى أفضية سيمائية ثائرة.
- استطاع الشاعر أن يمزج في صوره بين المحسوس والمعقول والتمثيل، وهذا المزج حقق للصورة الشعرية بما لها من فاعلية سيمائية أن تحضر الحضور الذي يزيد من الابتكار في خطابه الشعري.
- جاء تعبير الشاعر بالصورة الشعرية صادقاً، مما أسهم في خلق فضاء شعري يمتزج فيه عالم الفكر بعالم الحس.
- أجاد الشاعر استخدامه للتشخيص، إذ جاء هذا الأسلوب منسجماً مع المعاني التي أراد التعبير عنها، وقد التقط الشاعر صوره التشخيصية أكثر تأثيراً وأسهلها فهماً واستيعاباً للمتلقى.
- اتخذ المعري الرمز نمطاً من أنماط الصورة الدرامية.
- اتخذ المعري من الرمز قناعاً ليعبر عن رأيه تجاه ضعف خلفاء بني العباس وتفريطهم في مكتسبات الخلافة العباسية والأمة الإسلامية. كما اتخذ ليعبر عن عشقه للمرأة، وكأنه أراد أن يعيد سيرة الشعراء الجاهليين؛ الذين لم يصرحوا بذكر أسماء محبوباتهم، وتغزلوا فيهن من وراء ستار الرمز.
- بدأت رمزية المعري غامضة، ثم أخذت تتدرج في الوضوح إلى أن بلغت حد الرمز المتعارف عليه.

التوصيات:

يوصي الباحثان بضرورة دراسة أشعار المتقدمين دراسة سيمائية؛ بغية الوصول إلى نتائج قد تسهم في الكشف عن مكنوناتهم.

الهوامش:

¹ صلاح فضل: شفرات النص، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط2، 1995م، ص27.

(ii) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفي الإفريقي (توفي 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط4، 2005، مادة سوم.

(3) طلال وهبة: أسس السيمائية: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008م، ص28

(4) ينظر، المصدر نفسه، ص311.

(5) حافظ إسماعيل علوي: الدلالية بين بورس ويوسير: القراءة، القاري، التلقي، من السيمياء، مجلة الفكر العربي المعاصر – المجلد/العدد: 116، 117، مركز الإنماء القومي، لبنان، 2001م، ص103.

(6) ينظر، الجرمان، آراء عابد، اتجاهات النقد السيميائي للرواية العربية: منشورات ضفاف، لبنان، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2012م، ص28.

(7) جوليا كريستيفا: علم النص: ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1997م، ص9.

(8) عبد الله إبراهيم: معرفة الآخر: المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1990م، ص28.

(9) جينيناسكا، جاك: السيمائية: ترجمة: محمد خير محمود البقاعي، النادي الأدبي الثقافي بجدة، المجلد/العدد(13)، 2000، ص70.

- (10) عبد الله محمد الغدامي: الخطيئة والتكفير، دار سعاد الصباح، الكويت، ط3، 1993م، ص8.
- 11 - ابن منظور، لسان العرب، مادة: دلل.
- 12 - الزمخشري أساس البلاغة، تحقيق. محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، مادة: دلل.
- 13 - أحمد بن فارس معجم مقاييس اللغة، تحقيق. عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ- 1979م، 1/ 295.
- 14 - ينظر. الراغب الأصفهاني (ت502هـ)، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في ألفاظ القرآن، تحقيق. صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية، دمشق- بيروت ط(1)، 1412هـ، ص171.
- 15 - فريد عوض حيدر، علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية، مكتبة الآداب للنشر والتوزيع، 2005م، ص12.
- 16 - خليفة بوجادي، محاضرات في علم الدلالة، بيت الحكمة، الجزائر، ط2، 2002م، ص21.
- 17 المعري، أبو العلاء، أحمد بن عبد الله بن سليمان القضاعي التنوخي (المتوفى: 449هـ)، شروح سقط الزند، تحقيق: مصطفى السقا، عبد الرحيم محمود، عبد السلام هارون، إبراهيم الإبياري حامد عبد المجيد، بإشراف: طه حسين، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط5، 1431هـ- 2010م، ج2، ص533-538.
- 18 - مادر: رجل من بني هلال موصوف ببخله
- 19 - باقل: رجل من ربيعة ضرب به المثل في العجز
- 20 - العي في الكلام
- 21 يمني العبد، في معرفة النص، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1984م، ص18.
- 22 المعري، شروح سقط الزند، ج1، ص31-32.
- 23 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص565-567.
- 24 ينظر. المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص567.
- 25 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص531.
- 26 - ينظر. المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص533.
- 27 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص972-977.
- 28 المعري، شروح سقط الزند، ج1، ص250-252.
- 29 المعري، شروح سقط الزند، ج1، ص810.
- 30 المعري، سقط الزند، ج2، ص618-619.
- 31 - أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج3، ص320.
- 32 - ابن منظور، لسان العرب، مادة: صور.
- 33 - الجوهري، الصحاح:، تحقيق. أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1407هـ- 1978م، ج2، ص717.
- 34 - ابن منظور، لسان العرب، مادة: صور.
- 35 - الراغب الأصفهاني، المفردات في ألفاظ القرآن، ص497.
- 36 - الصغير، محمد حسين الصغير، الصورة الفنية في المثل القرآني، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، ط(1) 1992م، ص36.
- 37 - ينظر، المصدر نفسه، ص36.
- 38 - السالك بوغريون، تقنيات التعبير في الشعر الحساني، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، 2015م، ص83-84.
- 39 - ينظر، بشرى موسى صالح، الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط(1) 1994م، ص19.
- 40 - ينظر، أحمد ياسوف، جماليات المفردة القرآنية في كتب الإعجاز، دار المكتبي، سوريا، (د-ط)، 1994م، ص141.

- 41 - ينظر، شوقي ضيف: البلاغة تطور وتاريخ، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998م، ص172.
- 42 - ينظر، مهدي صالح السامرائي، المجاز في البلاغة العربية، دار العودة، سوريا، ط(1)، 1974م ص240.
- 43 المعري، شروح سقط الزند، ج1، ص222.
- 44 المعري، شروح سقط الزند، ج3، ص1194-1195.
- 45 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص541.
- 46 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص538.
- 47 المعري، شروح سقط الزند، ج3، ص1169-1167.
- 48 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص794-792.
- 49 المعري، شروح سقط الزند، ج1، ص212-215.
- 50 - ينظر، محمد حمدي إبراهيم، نظرية الدراما الإغريقية، الشركة المصرية للنشر، الجيزة، مصر، ط(1)، 1994م، ص9.
- 51 - ينظر، عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما: مؤسسة عبد الكريم عبد الله، تونس، 1986م، ص9.
- 52 - ينظر، جبور عبد النور، المعجم الأدبي دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1984م، ص109.
- 53 - ينظر: س و داوسن، الدراما والدرامية ترجمة: جعفر صادق الخليلي، دار منشورات عويدات، بيروت، ط2، 1989م، ص7.
- 54 - ينظر: صالح بو شعور محمد أمين، الكتابة المسرحية في الجزائر بين الدرامية والمحمية، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، 2017م، ص14.
- 55 - عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر: قضاياها، وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، مصر، ط(3)، 1966م، ص277.
- 56 - جلال الخياط، الأصول الدرامية في الشعر العربي المعاصر: منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد، العراق، 1982م، ص58.
- 57 - ينظر: مارتن إسلن، تشريح الدراما: ترجمة: أسامة منزلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1987م، ص9.
- 58 - ينظر: عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر: ص279.
- 59 - الفيروز آبادي، مجد الدين بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط(4)، 1971م، مادة: رمز.
- 60 - جبور عبد النور، المعجم الأدبي: ص124.
- 61 - ينظر. قدامة بن جعفر، نقد الشعر، دار الكتب العربية، بيروت، لبنان، (د.ط.)، 1982م، ص6.
- 62 - ينظر، درويش الجندي الرمزية في الأدب العربي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص43-44.
- 63 - إبراهيم سعيد الهادي بيوض، الغموض في شعر أبي العلاء، رسالة ماجستير، جامعة الزاوية، 2004م، ص170.
- 64 - إبراهيم سعيد الهادي بيوض، الغموض في شعر أبي العلاء، ص171.
- 65 - مجدي وهبة، والمهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: مكتبة لبنان، بيروت 1979م، ص181.
- 66 - ينظر. علي جعفر العلاق، في حداثة النص الشعري: دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط(1) 1990م، ص5.
- 67 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص852-855.
- 68 المعري، شروح سقط الزند، ج4، ص1996-1999.
- 69 المعري، شروح سقط الزند، ج2، ص1647-1651.

ركنا الإسناد في الدرس النحوي اصطلاحاً واستعمالاً

هيا كمرکجي**

د. محمد عبد الرحمن الحجوج*

تاريخ قبول البحث: 2025/4/8م

تاريخ وصول البحث: 2025/1/14م

الملخص

تتناول هذه الدراسة ركني الإسناد (المسند والمسند إليه) في الدرس النحوي، والوقوف على دلالتيهما عند الخليل وسيبويه، وطائفة من النحاة المتأخرين والمحدثين ممن عرضوا لقضية الإسناد، حيث عرضت الدراسة آراءهم في تحديد دلالتيهما على عناصر التركيب الاسمي والفعلية، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي في عرض الآراء وتحليلها. وتكمن أهمية الدراسة في تحديد دلالة عنصري الإسناد (المسند والمسند إليه)، وسبب تباين آراء جمهور النحاة لرأي الخليل وسيبويه. وخلصت الدراسة إلى أنّ استعمال الخليل وسيبويه للفظي المسند والمسند إليه جاء في سياق بناء النظرية النحوية التي أساسها التركيب اللغوي المكوّن من عنصرين يكون أحدهما مسنداً والآخر مسنداً إليه، بصرف النظر عن نوع المقولة (اسمية أو فعلية)، وأن استعماليهما كان أقرب إلى المعنى اللغوي من غير قصد لاصطلاحيهما بهدف توضيح بناء التراكيب اللغوية في العربية.

الكلمات المفتاحية: المسند، المسند إليه، المصطلح، الاستعمال، التركيب اللغوي.

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

** باحثة.

The Pillars of Predication in Arabic Grammar: Terminology and Usage

Abstract

This study examines the semantic implications of the predicate and subject, the two fundamental elements of predication in Arabic grammar, as conceptualized by Al-Khalil, Sibawayh, and later grammarians who addressed the theory of predication. Adopting a descriptive-analytical approach, the study presents and analyzes their views regarding the semantic roles of these components within nominal and verbal sentence structures. The significance of the research lies in clarifying the semantic functions of the predicate and subject, and in understanding the reasons behind the divergence between the perspectives of Al-Khalil and Sibawayh and those of most later grammarians. The study concludes that the terms "predicate" and "subject" as employed by Al-Khalil and Sibawayh emerged within the framework of building a grammatical theory based on binary linguistic structures, regardless of whether the construction is nominal or verbal. Their use of these terms was oriented more toward linguistic explanation than toward establishing formal terminology, with the aim of elucidating the structural organization of Arabic sentences.

Keywords: Predicate, Subject, Terminology, Usage, Linguistic Structure, Arabic Grammar.

المقدمة:

إنّ حديث سيبويه عن التركيب اللغويّ يعتريه غموض للوهلة الأولى بسبب التنوّع البادي في استعماله للألفاظ والعبارات، فتارةً تجدها ذات طابع اصطلاحيّ، وأخرى ذات طابع وصفيّ، ف"الممارسات الإجرائيّة ذات الطّابع المصطلحيّ عنده تتمثّل بعبارات أو كلمات غير مستقرّة الدّلالة مصطلحيّاً ممّا يجعل تسمية غير قليل منها بالمصطلح ضرباً من التّجوّز والمسامحة"¹، وهذا ما نجده في استعماله لألفاظ مثل (المسند والمسند إليه)، وما يدور في فلكهما من ألفاظ ومصطلحات، وهو ما تحاول هذه الدّراسة الوقوف عليه، وأمّا الممارسات الإجرائيّة ذات الطّابع الوصفيّ أو التّأويليّ، فتتمثّل بوصف أجزاء التركيب وصفاً يتّفق ومكوّنات الجملة، وأحياناً نجده يوضّحها بالأمثلة المسموعة أو المصنوعة.

تباينت آراء اللّغويّين قديماً وحديثاً في تحديد دلالة لفظي (المسند والمسند إليه)، فقد أطلق سيبويه على العنصر الأوّل في التركيب اللّغويّ لفظة (مسند)²، وسماها الخليل من قبل (سند)³، في حين سمّا العنصر الثّاني في التركيب اللّغويّ (مسنداً إليه)، لكن تسمية النّحاة جاءت خلاف ما ذكره، فقد أطلق جمهور النّحاة على العنصر الأوّل في التركيب اللّغويّ لفظة (المسند إليه)، وعلى العنصر الثّاني لفظة (المسند)، وقد تنبّه لهذه المسألة بعض النّحاة القدامى، وحاولوا بيان مقصد سيبويه، كما تصدّى لها عدد من الدّارسين المحدثين، وسيأتي بيان ذلك لاحقاً.

أهميّة الدّراسة ومنهجها:

تكمن أهميّة الدّراسة في الوقوف على آراء النّحاة في لفظي المسند والمسند إليه وتحليلاتهم، وتحديد دلالتيهما، بدءاً من الخليل وانتهاء بالمحدثين ممّن تناولوا قضية المسند والمسند إليه، واستطعنا قدر طاقتنا الوقوف على آرائهم، أمّا من لم نقف على رأيه فليس مشمولاً بهذه الدّراسة، كما أرجو أن تساعد في الكشف عن مراد استعمال سيبويه للفظي المسند والمسند إليه. ولما كانت الدّراسة ترنو إلى الوقوف على فهم دلالة لفظي المسند والمسند إليه عند سيبويه والنّحاة بعده، فقد أسلمنا ذلك إلى اتّباع المنهج الوصفيّ التحليليّ، القائم على وصف عبارات النّحاة للفظي المسند والمسند إليه وتحليلها لاستخلاص النّتائج.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تتلخّص مشكلة الدّراسة في جملة من الأمور، أبرزها: دلالة لفظي المسند والمسند إليه عند سيبويه، وما يعتورهما من ألفاظ، وسبب تباين دلالة لفظي المسند والمسند إليه عند الخليل وسيبويه من ناحية، وجمهور النّحاة من ناحية أخرى، وعدول النّحاة عن آراء الخليل وسيبويه.

أما أسئلة الدراسة فتتمحور حول الآتي:

- ما دلالة لفظي المسند والمسند إليه عند الخليل وسيبويه؟
 - ما عناصر التركيب اللغوي التي تحتل موقع المسند والمسند إليه عند الخليل وسيبويه؟
 - ما عناصر التركيب اللغوي التي تحتل موقع المسند والمسند إليه عند جمهور النحاة؟
 - ما السرّ في تعدّد مصطلحات (المسند والمسند إليه، والمبني والمبني عليه، والمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل) عند سيبويه؟
 - هل قصد سيبويه ومن قبله الخليل بالمسند والمسند إليه اصطلاحاً نحوياً يقابل المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل؟
 - ما السرّ في انعكاس دلالاتي المسند والمسند إليه عند النحاة المتأخرين عن سيبويه؟
- أهداف الدراسة:

تسلّط الدراسة الضّوء على لفظي المسند والمسند إليه وبيان دلّلتهما عند الخليل وسيبويه والنحاة المتأخرين، لتكشف عن مراد سيبويه وسرّ استعمالهما، وكذلك تعرض آراء الدارسين المحدثين الذين تعرّضوا لهذا الموضوع، وبيان سرّ تباين دلّلاتي المسند والمسند إليه بين سيبويه والنحاة بعده.

الدراسات السابقة:

إنّ من أهم الدراسات التي تناولت لفظي (المسند والمسند إليه):

1. دراسة بعنوان (تحديد مفهوم مصطلح المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التّفكير البنائيّ (الإنشائيّ) عند الخليل)⁴، وخلصت إلى أنّ سيبويه بنى كتابه، ولا سيما في تركيب الجملة على فكرة البناء والإنشاء عند الخليل، وأنّ ما ذهب إليه سيبويه هو الصّحيح في تحديد دلالة المسند والمسند إليه، وليس ما شاع بعده.
2. دراسة بعنوان (المسند والمسند إليه بين سيبويه وخالفه)⁵، حيث خلصت إلى أنّ تسمية سيبويه ومن خالفه من النحاة تسمية مؤتلفة لا مختلفة، معتمداً على معنى المسند، ومرجع الضّمير في (المسند إليه).
3. دراسة بعنوان (عودة إلى المسند والمسند إليه في كتاب سيبويه)⁶، وخلصت إلى أنّ المسند يمثل العنصر الأوّل في التركيب اللغويّ، والمسند إليه يمثل العنصر الثّاني، وأن تسمية سيبويه أدقّ من تسمية النحاة.

وهناك دراسات أخرى تناولت قضية الإسناد، ولفظي المسند والمسند إليه عند سيبويه، بعضها ضمن كتاب، والأخرى مستقلة اقتصرت على الموضوع نفسه، وقد عرضنا لها في متن البحث، وأثبتناها في قائمة المصادر والمراجع، ولا ننكر أننا أفدنا منها جميعاً، لكن اختلفت هذه الدراسة عن سابقتها بأنها عرضت البحوث والدراسات التي تناولت فكرة الإسناد اصطلاحاً، ممن استطعنا الوقوف عليها، واختلفت أيضاً بالنتائج التي توصلت إليها، حيث خلصت إلى أن سيبويه لم يقصد من استعماله للفظي المسند والمسند إليه اصطلاحاً نحوياً، وإنما كان استعماله لهما متوافقاً مع دلالتيهما اللغوية، بهدف بناء نظرية نحوية تحكم التراكيب اللغوية في هندسة بنائية ثابتة، وأنَّ العنصر الأول في التركيب يمثل المسند، والثاني يمثل المسند إليه، بدليل أن مرجع الضمير في المسند إليه يعود على المسند، ولو قُدِّم لخالف قواعد عود الضمير التي أقرها النحاة أنفسهم، وأنَّ المقولة التي تحتل موقع المسند في التركيب الاسمي أو الفعلي إن كان فعلاً معرباً، ولم تُسبق المقولة بعامل فهي مرفوعة بحكم الموقع لا بتأثير عامل، وأنَّ المقولة التي تشغل موقع المسند إليه، ولا تكون إلا اسماً، تكون مرفوعة بمقولة المسند؛ أي أنها رفُعت بتأثير من مقولة المسند بسبب العلاقة الإسنادية الإجبارية التلازمية.

-تمهيد: الإسناد، مفهومه وعناصره:

ذكرت المعجمات اللغوية أنَّ مادة (سند) تدلُّ على معانٍ منها: الارتفاع، وانضمام الشيء إلى الشيء، والدَّعم والتَّقوية، والاتِّكاء، وضرب من الثَّياب، وضرب من الشَّجر⁷، فقد ذكر الخليل بن أحمد أنَّ (السَّند) هو ما ارتفع من الأرض⁸، ويقال أسند الحديث بمعنى رفعه⁹، وقال الجوهري: "وفلان سَنَدٌ، أي معتمدٌ"¹⁰، وذكر ابن فارس: أنَّ "السَّين والنُّون والدَّالُّ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى انْضِمَامِ الشَّيْءِ إِلَى الشَّيْءِ"¹¹، ونقل الزَّبيدي قول اللَّيث: "السَّند: ضَرْبٌ مِنَ الثَّيَابِ، قَمِيصٌ ثُمَّ فَوْقَهُ قَمِيصٌ أَقْصَرُ مِنْهُ"¹²، والسَّند الرُّكُونُ إِلَى الشَّيْءِ وَالاعْتِمَادُ وَالِاتِّكَاءُ"¹³.

وهذه المعاني تتوافق مع فكرة الإسناد في الجملة؛ إذ إنَّ عنصر الإسناد الأول يكون مرفوعاً إن تجرَّد من العوامل، وهذا يتوافق مع دلالة الارتفاع، وكذلك تتفق دلالة الانضمام مع مفهوم الإسناد الذي يعني (ضمَّ إحدى الكلمتين إلى الأخرى على وجه الإفادة التامة)؛ أي على وجه يحسن السَّكوت عليه¹⁴.

وتشير المعاني اللغوية لطرفي الإسناد (المسند والمسند إليه) إلى وضعهما ضمن الحقل الدلالي الخاصَّ بالبناء والإنشاء، فالمسند هو المساند الذي يُعتمد عليه؛ أي يُتَّكأ عليه ويعاضده فيكون سنده، فهو مسند، والذي يتساند إليه هو المسند إليه¹⁵، ويؤكد هذا المعنى الصيغة الصَّرْفِيَّة

لكلمة (مُسْنَد) المتمثلة باسم المفعول المأخوذ من الفعل الرباعي (أُسْنَدَ)؛ أي أنَّ هذا العنصر (المُسْنَد) قد أُسند إلى عنصر آخر وهو المسند إليه.

والمعنى أنَّ المسند (العنصر الأول) أُسند إلى المسند إليه (العنصر الثاني)، والمسند إليه معناه المسند إلى المسند؛ أي إسناد العنصر الثاني إلى العنصر الأول، وبهذا يكون كل واحد منهما مسنداً ومسنداً إليه، وهذا الرأي جاء من خلال إحلال الاسم مكان الضمير في (إليه)، وقد أشار السيبرافي إلى ذلك في قوله: «هذا باب المسند إلى الشيء، والمسند ذلك الشيء إليه»¹⁶، وبهذا فليس أحد الركنين أصلاً، والآخر فرعاً، بل كل ركن يستند إلى الآخر، كما يستند الآخر إليه، وليس أحدهما تابعاً والآخر متبوعاً، بل يتعلّق كل منهما بصاحبه، وكلّ منهما يطلبه الآخر، فالعلاقة بينهما علاقة تكافؤ¹⁷، كما أنها أيضاً علاقة تكامل، ويعزّز هذه العلاقة بين المسند والمسند إليه ما جاء في معنى المسند في العين «وكلّ شيء أُسْنَدَتْ إليه شيئاً فهو مسند والكلامُ سَنَدٌ ومُسْنَدٌ كقولك: عبد الله رجلٌ صالحٌ، فعبد الله سند و [رجل] صالحٌ مُسْنَدٌ إليه.... والمُسْنَدُ: الدَّهْرُ لأنَّ الأشياء تُسْنَدُ إليه»¹⁸.

والإسناد عند سيبويه بناء قائم بين مسند ومسند إليه، ولا يكتمل إلّا بهما، ويتأتّى الإسناد عنده من اسمين أو فعل واسم، ولا يتأتّى من فعلين، ولا حرفين، ولا اسم وحرف، ولا فعل وحرف، ولهذا حدّد ابن الحاجب الكلام بقوله: "ما تضمّن كلمتين بالإسناد، ولا يتأتّى ذلك إلّا في اسمين، أو فعل واسم"¹⁹. ومن ثمّ فالبناء ليس مرادفاً للعمل، فالبناء يكون في الأسماء والأفعال، إذ يبني الاسم على الاسم، وعلى الفعل، ويبني الفعل على اسم، ولا يبينان على الحرف، فكلّ بناء عمل، وليس كلّ عمل بناء، كما أنَّ كلّ إسناد بناء، وليس كلّ بناء إسناداً²⁰.

إنّ دلالة طرفي البنية الإسنادية يكشف عن الاستعمال اللغويّ لهما الذي يشير إلى حقل البناء والإنشاء، بدليل المعنى اللغويّ للجذر (سند) الذي يعني الارتفاع والاعتماد.

وقد عبّر النحاة بعد سيبويه عن فكرة الإسناد بألفاظ تحمل دلالة التركيب²¹، أو التعليل²²، وأكدوا على العناصر اللغوية التي يصحّ تركيبها أو تعالقها أو تألفها (إسنادها)، غير أنّهم ذكروا فروقاً دلالية بين تألف الاسم مع الاسم، وتآلف الفعل مع الاسم، فالأول يشير إلى معنى التّبوت والاستقرار، والآخر يشير إلى معنى التّجدّد والحدوث.

إنّ البنية الأساسية للكلام مكوّنة من لبنتين، هما: المسند والمسند إليه، وهو ترتيب خطّي لبنية الجملة الأساسية التي تتحقّق في نمطين: اسميّ (الاسم المبتدأ به + المبتدئ عليه)، وفعليّ (الفعل المبتدأ به + الفاعل (المبتدئ عليه)).

وقد أشار سيبويه إلى فكرة بناء التركيب اللغويّ بنمطيه الاسميّ والفعليّ، بقوله: «هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنياً على الفعل قُدمَ أو أُخِرَ وما يكون فيه الفعل مبنياً على الاسم فإذا بنيت الاسم عليه قلت: (ضربتُ زيداً)، وهو الحدُّ، لأنك تريد أن تُعملَه وتحمِلَ عليه الاسم، كما كان الحدُّ (ضربَ زيدٌ عمرًا)، حيث كان زيدٌ أوّلَ ما تشغل به الفعل. وكذلك هذا إذا كان يَعْمَلُ فيه. وإن قُدمَتِ الاسم فهو عربيّ جيّد كما كان ذلك عربيّاً جيّداً، وذلك قولك: (زيداً ضربتُ)، والاهتمام والعناية هنا في التقديم والتأخير سواءً، مثله في (ضرب زيد عمرًا) و(ضرب عمرًا زيد). فإذا بنيت الفعل على الاسم قلت: (زيدٌ ضربته)، فلزمته الهاء. وإنما تريد بقولك مبنّي عليه الفعل أنّه في موضع منطلقٍ إذا قلت: (عبدُ الله منطلقٌ)، فهو في موضع هذا الذي بُني على الأوّل وارتفع به، فإنما قلت عبدُ الله فنسبته له ثمّ بنيت عليه الفعل ورفعتُه بالابتداء»²³. وموقع الفعل عند سيبويه يوازي موقع المبتدأ، وموقع الفاعل يوازي موقع الخبر، حيث ناظر سيبويه بين بناء الفعل على الاسم وبناء المبتدأ على الخبر.

ويلاحظ من كلام سيبويه السابق أنّنا إزاء عملية إنشائية تتمثّل بإقامة بناء توضع فيه اللبنة الأولى (الأساس) على الأرض، ثمّ يوضع عليها لبنة ثانية، وهكذا حتّى يكتمل البناء، وهذا التّصوّر ناشئ عن طبيعة الألفاظ التي استعملها سيبويه وتنتهي لحقل البناء، فبناء التراكيب اللغوية تشبه البناء المعماريّ الإنشائيّ، "فكأنّ تكون الجملة قام عند سيبويه على انعكاسٍ لفكرةٍ خارجيّة هي (البناء)، وكأنّ سيبويه قد فهم أنّ الجملة بناء يرتفع بالتدرّج على وجه الأرض"²⁴ وما كان ليرتفع البناء إلّا بوجود لبنة الأساس.

-المبحث الأول: دلالة المسند والمسند إليه عند سيبويه:

تعامل سيبويه (ت 180هـ) مع الجملة العربيّة تعاملًا بنيويًا ودلاليًا، فذكر لها ركنين، هما: المسند والمسند إليه، وأفرد لهما بابًا سمّاه (هذا باب المسند والمسند إليه): قال فيه "وهما ما لا يَغْنَى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلّم منه بدءًا، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبتدئ عليه، وهو قولك: (عبد الله أخوك، وهذا أخوك)"²⁵، وهذا التّحديد للمسند والمسند إليه لم يأت شكليًا اعتمادًا على شكل الجملة الاسميّة، ولا حتّى الجملة الفعلية، وإنّما اعتمد في تحديدهما على المستوى الدلاليّ، فكان المعنى الذي يفهم من السّياق هو المشكّل والرابط للعملية الإسناديّة التي

يشترط فيها تلازم عنصري المسند والمسند إليه. غير أن البنية التركيبية للجملة لا بد لها من عنصريين (المسند والمسند إليه)؛ أي أن المعنى ينعقد بهما، ولا يجوز أن ينفك أحدهما عن الآخر، ولا بد أيضاً أن يكون أحد العنصرين اسماً؛ لأن فائدة الكلام لا تصح إلا به، وهو الذي يدل على المعنى الذي يعلمه المخاطب، في حين تكون دلالة الفعل دلالة لإفادة²⁶.

ويلاحظ أن سيبويه في حديثه عن المسند والمسند إليه قد سبق التوليد في افتراضه أصل البنية التركيبية المسماة عندهم بالجملة النواة، وهي صورة ذهنية تجمع كل أنماط الجمل.

والخلاصة أن مقياس الربط بين عنصري الإسناد، كما ذكر سيبويه، يكمن في:

-عدم الاستغناء، فكل عنصر يحتاج إلى الآخر، ولا يشكّل أحدهما إسناداً إلا إذا اقترنا.

-تحقيق الفائدة، فلا يشكّل أحدهما فائدة دون الآخر، بدليل قوله: "ولا يجد المتكلم منه بدأ"²⁷.

لقد صرح سيبويه في غير موضع في الكتاب أن المبتدأ والفعل مسند، وأن الخبر والفاعل مسند إليه، من ذلك قوله: "فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه فهو مسند ومسند إليه"²⁸، وقوله: "فالمبتدأ مسند والمبني عليه مسند إليه"²⁹، لكن مخالفة النحاة بعده ربما جاءت "نزوعاً منهم في فهم الجملة فهمًا يتبني ترتيب (خطية) الجملة المنطقية في كونها قضية حملية؛ أي: (القضية الحملية = الموضوع + المحمول)"³⁰.

إن خطية الجملة عند سيبويه قائمة على فكرة العمل ونظرية العامل التي أسس لها انطلاقاً من العنصر الأول في التركيب اللغوي (المسند)، فهو الأساس الذي يعتمد عليه، ويبني عليه العنصر الثاني (المسند إليه)، فالمسند يمثل عنصراً أو لبنة ثابتة تتخذ موقع الابتداء، ولا تكون إلا بالرفع، إن تجردت من العوامل قبلها، وتكون هذه اللبنة (المسند) إما مقولة اسمية، أو مقولة فعلية، فالمسند هو العامل الذي سينشئ الجملة ويقيم جدارها، لذا فالعامل عند سيبويه هو عامل تكويني أو إنشائي³¹، فاللبنة الأولى (المسند) تُحدث مكاناً تحل فيه اللبنة الثانية المبنية على الأولى (المسند إليه) بالتلازم، ومن ثمّ يتطلب البناء اللغوي للجملة وجود المبني (المسند) اسماً أو فعلاً، وهو بدوره يكون مجالاً بالتلازم تشغله مقولة المبني عليه (المسند إليه)، وهذا لا يكون إلا اسماً أو ما هو بمنزلة.

وهناك مصطلحات نحوية ذكرها النحاة ترتبط بفكرة الإسناد، منها:

-المبتدأ والمبني عليه:

قال سيبويه: «فالمبتدأ كل اسم ابتدئ ليبنى عليه كلاماً. والمبتدأ والمبني عليه رفع. فالابتداء لا يكون إلا بمبني عليه. فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه فهو مسند ومسند إليه»³²، ويقصد سيبويه بالمبتدأ هو ما ابتدئ به الكلام، وهو ما أطلق عليه سيبويه المسند، وبالمبني عليه الخبر، وأطلق عليه المسند إليه.

لا يعني (المبتدأ) عند سيبويه موقعاً في الرتبة حسب، بل هو مصطلح مرتبط بمفهوم العمل أيضاً، فالبنية اللغوية "ليست أمراً جاهزاً على ما قد يُظن، وإنما هي نتيجة لعمليات ربط عاملي"³³. فالمسند عامل فعال قادر على خلق مجالات تشغلها مقولات أخرى، فضلاً عن مجال التلازم، بمعنى أن للمسند مجالاً تلازمياً يمثله المسند إليه في التركيب الاسمي أو الفعلي، ولا يكون هذا المجال إلا مرفوعاً، ويستطيع المسند إليه إنشاء مجالات أخرى، فمثلاً في قولنا (زيد ضارب عمراً غداً ضارباً في بيته)، نجد أن العامل الفعال الأصغر المبتدأ (زيد) قد أنشأ مجالاً للمسند إليه (ضارب) بالتلازم، كما أنشأ عنصر الحدث في المسند إليه (ضارب) مجالات أخرى تمثلت بالمفاعيل وشبه الجملة³⁴.

ومجال المسند إليه في التركيب الاسمي هو مجال الفاعل في التركيب الفعلي، فالفعل ينشأ معه بالضرورة مجال للفاعل يكون ملازماً له، ولا يمكن لهذا المجال أن يفرغ، وإن لم يظهر في البنية السطحية فهو مقدر في النية.

وتتخذ المقولتان الفعلية والاسمية عند سيبويه مسلكاً في نظرية العامل يرتبط بنظرة خطية واضحة، فالعامل عند سيبويه مفهوم تكويني لغوي خالص.

ينشأ مجال المسند إليه (الخبر، والفاعل) في التركيبين: الاسمي والفعلي بالتلازم؛ أي أن المبتدأ يظهر معه بالضرورة مجال للمسند إليه (الخبر)، وكذلك المسند في التركيب الفعلي يظهر معه بالضرورة مجال واحد فقط للمسند إليه (الفاعل)، ويكون ملازماً له، ولا يمكن أن يفرغ المجال الذي يُنشئه المسند، فإن لم يظهر في البنية السطحية، فهو مقدر في النية، وتظهره البنية العميقة. غير أن حاجة المسند إلى المسند إليه في المقولة الفعلية أشد من حاجته في المقولة الاسمية، إذ لا يمكن للمقولة الفعلية أن تخلو من الفاعل، فهناك تلازم شديد بين الفعل والفاعل، فإن لم يظهر فهو مستتر، وقد أشار ابن مالك إلى هذا التلازم بقوله³⁵:

وبعد فعل فاعل فإن ظهر ... فهو وإلا فضمير استتر

وقد يلجأ المتكلم في أداءات لغوية إلى حذف الفاعل في المقولة الفعلية قصداً لغرض ما، وذلك في حال البناء للمجهول، وتراكيب البناء للمجهول تراكيب محوالة في الأصل، وعندئذٍ يحل محلّ الفاعل عنصر آخر ليشغل مجال المسند (الفعل) في المقولة الفعلية، ومن ثمّ يأخذ إعرابه³⁶، بحكم موقعه.

- المبني عليه والخبر:

نلاحظ من خلال استقراء نصوص سيبويه المتعلقة بالركن الثاني من أركان الإسناد أنّ هنالك تداخلاً بين مصطلحي المبني عليه والخبر، والحقيقة أنّهما مصطلحان متغايران، بمعنى أنّ المبني عليه قد يكون خبراً، وقد لا يكون؛ أي أنّ الخبر قد يكون مبنياً على المبتدأ، نحو (زيدٌ أخوك)، أو مبنياً على فعل ناسخ واسمه، نحو (يظلّ زيدٌ أخاك)، أو مبنياً على المفعول الأول، نحو (حسب عبد الله زيدا أخاك)، أو مبنياً على اسم معرفة مبني على المبتدأ، نحو (هذا الرجل منطلقاً). ولهذا عقد سيبويه لذلك باباً سمّاه: "هذا باب ما يرتفع فيه الخبر، لأنّه مبني على المبتدأ أو ينتصب فيه الخبر لأنّه حال لمعروف مبني على مبتدأ"³⁷، وبهذا يتخذ الخبر عند سيبويه أشكالا خارجية سطحية مختلفة الموقع والامتداد، والخبر في كلّ المواضع السابقة مثّل موضع الفائدة في الجملة. ومن الملاحظ أنّ بعض الأخبار التي تحتلّ موقع المبني عليه (المسند إليه) لا تخضع للرفع اللزومي، بل تبقى محتفظة بالأثر الإعرابي الخاصّ بمجالها الأصلي كما في الخبر الواقع حالاً؛ لأنّ الرفع سيخرج الخبر من صفة الحال، وهو ما لا يريده المتكلم. والخلاصة أنّ كلّ خبر مبني عليه، وليس كلّ مبني عليه خبراً.

- المبحث الثاني: دلالة المسند والمسند إليه عند النحاة بعد سيبويه:

نجد أول حديث عن الإسناد عند المبرد (ت 285هـ)، إذ يوافق سيبويه في إثبات مدى التلازم بين المسند والمسند إليه، حيث أفرد لهما باباً في كتابه المقتضب سمّاه (هذا باب المسند والمسند إليه، وهما ما لا يستغني كلّ واحد من صاحبه)، قال فيه: "فمن ذلك: قام زيد، والابتداء وخبره، وما دخل عليه نحو (كان) و(إن) وأفعال الشكّ والعلم والمجازاة. فالابتداء نحو قولك: زيد. فإذا ذكرته فإنما تذكره للسّامع؛ ليتوقّع ما تُخبر به عنه، فإذا قلت (منطلق) أو ما أشبهه - صحّ معنى الكلام، وكانت الفائدة للسّامع في الخبر؛ لأنّه قد كان يعرف زيدا كما تعرفه، ولولا ذلك لم تقل له زيد؛ ولكنك قائلاً له: رجل يُقال له زيد، فلمّا كان يعرف زيدا، ويجهل ما تُخبر به عنه أفدته الخبر،

فصح الكلام، لأنَّ اللَّفْظَةَ الْوَاحِدَةَ مِنَ الْإِسْمِ وَالْفِعْلِ لَا تَفِيدُ شَيْئاً، وَإِذَا قَرْنَتْهَا بِمَا يَصْلَحُ حَدَثَ مَعْنَى وَاسْتَغْنَى الْكَلَامُ".³⁸

ونلاحظ أنَّ المبرّد زاد في تبويبه، عمّا ذكره سيبويه، عبارة (وهما ما لا يَسْتَغْنِي كُلَّ وَاحِدٍ مِنْ صَاحِبِهِ)؛ لِيُلَفِّتَ الْإِنْتِبَاهَ إِلَى شِدَّةِ تَلَاخُمِ الْعَنْصَرَيْنِ، وَأَنَّهُ ذَكَرَ التَّلَازِمَ بَيْنَ عَنَّصَرِي التَّرْكِيبِ (المُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ) فِي التَّرْكِيبِ الْفِعْلِيِّ بِمِثَالٍ، وَذَكَرَهُمَا فِي التَّرْكِيبِ الْأَسْمِيِّ بِمِصْطَلَحِي (الابتداء والخبر)، ثُمَّ مَثَّلَ عَلَيْهِمَا، وَخَلَصَ إِلَى أَنَّ الْأِسْمَ فِي التَّرْكِيبِ الْأَسْمِيِّ، وَالْفِعْلَ فِي التَّرْكِيبِ الْفِعْلِيِّ لَا يَفِيدَانِ مَعْنًى إِلَّا إِذَا رُكِّبَا مَعَ غَيْرِهِمَا، وَأَنَّ الْعَنْصَرَ الْأَوَّلَ فِي التَّرْكِيبِ لَا يَفِيدُ مَعْنًى إِلَّا إِذَا اقْتَرَنَ بِغَيْرِهِ، غَيْرَ أَنَّهُ لَمْ يَحْدُدِ الْمَقْصُودَ بِالْمُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ.

وأما ابن السّراج (ت 316هـ) فقد غابت عنده لفظتا (المُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ) فلم يستعملهما، وإنّما استعمل الفعل (تسند) في حديثه عن خبر المبتدأ، لكنّه استعمل مصطلحي (المبتدأ والخبر) وعرفهما، وركّز على فكريتي التجرد والتلازم اللّتين ذكرهما سيبويه، وتشتّم عند ابن السّراج رائحة تأثير المنطق، حيث عبّر عن المبتدأ بالمحدّث عنه، وعن الخبر بالمحدّث، كما أنه جعل الفاعل رديفاً للمبتدأ في كونهما محدّثاً عنهما، ومن ثَمَّ يكون الفعل والخبر حديثاً. قال: "والمبتدأ يبتدأ فيه بالأسم المحدّث عنه قبل الحديث،... فالفاعل مضارع للمبتدأ من أجل أنّهما جميعاً محدّث عنهما، وإنّهما جملتان لا يستغني بعضهما عن بعض"³⁹.

وكذلك لم يستعمل الرّجائيّ (ت 340هـ) لفظتي (المُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ)، غير أنّه أشار إلى فكرة التّلازم بين المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، وأنّ المبتدأ حُمِلَ عَلَى الْفَاعِلِ فِي الرِّفْعِ، كما أشار إلى أنّ المبتدأ هو المُسْنَدُ إِلَيْهِ فِي قَوْلِهِ: "المبتدأ لا بدّ له من خبر، ولا بدّ للخبر من مبتدأ يُسْنَدُ إِلَيْهِ، وكذلك الفعل والفاعل لا يستغني أحدهما عن صاحبه، فلمّا ضارَعَ المبتدأُ الْفَاعِلَ هَذِهِ الْمَضَارَعَةُ رُفِعَ"⁴⁰.

ويذكر أبو سعيد السّيرافيّ (ت 368هـ) في شرحه لكتاب سيبويه توضيحاً لعبارة سيبويه (هذا باب المُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ) عندما ذكر أنّ المُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ لَا بَدَّ مِنْ تَلَازِمِهِمَا؛ لِتَحَقُّقِ فَائِدَةِ الْكَلَامِ، حَيْثُ وَضَعَ السّيرافيّ عدّة أوجه يُحْمَلُ عَلَيْهَا بَيَانُ مَاهِيَةِ الْمُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ فِي التَّرْكِيبِ الْأَسْمِيِّ، وَالتَّرْكِيبِ الْفِعْلِيِّ، عَلَمًا بِأَنَّ الْمُسْنَدَ وَالْمُسْنَدَ إِلَيْهِ فِي التَّرْكِيبِ الْفِعْلِيِّ لَا خِلَافَ فِيهِ، وَلَا عِبَارَاتٍ تُحْمَلُ عِدَّةُ تَفْسِيرَاتٍ، كَمَا هُوَ الْحَالُ فِي التَّرْكِيبِ الْأَسْمِيِّ. والأوجه التي تحتملها تقاليد عبارة سيبويه في التّركيب الاسميّ والفعليّ، هي:⁴¹

1. المسند هو الحديث والخبر، والمسند إليه هو المحدث عنه، نحو: (زيد قائم)، فالخبر حديث عن الاسم (المبتدأ)، وهذا الحديث هو المسند، أمّا المسند إليه فهو الاسم المخبر عنه؛ أي المحدث عنه. وفي الجملة الفعلية يكون المسند هو الفعل؛ لأنه حديث عن الفاعل. وخلاصة هذا الوجه أنّ المسند هو الفعل والخبر، والمسند إليه هو الفاعل والمبتدأ. وعدّ السيرافيّ هذا الوجه أرضاها وأجودها.

2. تقدير الكلام في الباب بأن يكون هذا باب المسند إلى الشيء، والمسند ذلك الشيء إليه، فحذف شبه الجملة (إليه) من الأول، وأكتفي بالثاني (الخبر؛ أي: المسند إليه)، وكلّ منهما مسند إلى صاحبه، ومحتاج إليه؛ إذ لا يتمّ إلّا به. ويفهم من ذلك أنّ كلّ عنصر في التركيب يصلح أن يكون مسنداً ومسنداً إليه.

3. المسند هو الثاني في الترتيب، والمسند إليه هو الأول في التركيب الاسميّ أو الفعلية؛ أي: المسند هو الخبر، والمسند إليه هو المبتدأ، ويكون بذلك بمنزلة المبنيّ (الخبر)، والمبنيّ عليه (المبتدأ)، وعلى هذا التفسير يكون الفاعل في الجملة الفعلية (مسنداً)، والفعل (مسنداً إليه)، والمبنيّ فرع، والمبنيّ عليه أصل، فبنيت الفروع على الأصول؛ أي أنّ العنصر الأول في التركيب (الاسميّ أو الفعلية) (المبتدأ والفعل) هو المسند إليه، وأنّ العنصر الثاني (الخبر والفاعل) هو المسند.

4. المسند هو الأول، والمسند إليه هو الثاني، وهذا الوجه يتفق مع تحديد ركني الجملة الفعلية، فالفعل مسند، والفاعل مسند إليه، ونقيس على ذلك أنّ المبتدأ مسند، والخبر مسند إليه، كما هو الحال في المضاف والمضاف إليه، إذ إنّ المضاف هو الأول، والمضاف إليه هو الثاني، وهو عكس الوجه الثالث تماماً.

ويرى حسن حمزة أنّ السيرافيّ أهمل وجهاً خامساً يحتمله التقليب النظريّ للمسند والمسند إليه، يكون فيه المبتدأ والفاعل مسنداً، والفعل والخبر مسنداً إليه، وهذا الوجه يقابل الوجه الأول الذي ارتضاه السيرافيّ وجوده، وذكر أنّ سيبويه لا يريد الوجه الأول ولا الوجه الخامس⁴².

ويمكن القول بأنّ الوجه الأول الذي ذكره السيرافيّ جاء موافقاً لما عليه جمهور النحاة، ولذلك وصفه بالأجود والأرضى، وفي الوجه الثاني يحتمل المسند أن يكون الفعل والمبتدأ، أو الفعل والخبر، وكذلك المسند إليه يحتمل أن يكون الفاعل والمبتدأ، أو الفاعل والخبر، أمّا في الوجه الثالث فجاء موافقاً للتركيب الاسميّ؛ أي أنّ المسند إليه هو المبتدأ، والمسند هو الخبر، ومخالفاً له في التركيب الفعلية؛ أي أنّ المسند إليه هو الفعل، والمسند هو الفاعل، والوجه الرابع يأتي

الحديث مصرّحاً به أنّ المسند هو المبتدأ والفعل، والمسند إليه هو الخبر والفاعل، وهو بهذا الاحتمال يكون عكس الوجه الثالث، وفي ذلك اتفاق مع تحديد ركني الجملة الفعلية التي تبدأ بفعل هو المسند، ويتبعها فاعل هو المسند إليه؛ وهذان الوجهان من الأوجه التي افترضت في تحديد المسند والمسند إليه في الجملة الاسمية.

ويرى حسن حمزة أنّ الوجه الذي اختاره السيرافي وارتضاه وجرى عليه النحاة ليس أجود الوجوه، ولا أرضاها لفهم المسند والمسند إليه؛ معللاً ذلك بأنّ سيبويه لا ينطلق من نظرية الإخبار، وأنّ القسمة الثنائية التي اختارها لا تتعلق بالبنية المنطقية للكلام، بل تتعلق ببنيتها النحوية، فالمبتدأ والفعل عنده مسند، والفاعل والخبر مسند إليه؛ لأنّ المسند هو الذي يعمل الرفع في المسند إليه⁴³؛ أي أنّ سيبويه قدّم المسند على المسند إليه؛ لأنّ المسند في الجملتين الاسمية والفعلية هو العامل، والأصل في العامل أن يتقدّم على معموله.

ويذكر أبو عليّ الفارسيّ (ت377هـ) أنّ الخبر في الكلام بمنزلة الفاعل فهو شبيهه في الجملة العربية، فقال معلّقاً على قوله تعالى: ﴿وَجَزَاءٌ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾ [سورة الشورى:40]، "... وهنا في الخبر مثله من الفاعل؛ لأنّ الخبر شبيهه الفاعل، ألا ترى أنّه لا يستقلّ إلّا بالجزاء الذي قبله، كما أنّ الفاعل كذلك"⁴⁴، وفي كلامه ملمحٌ إلى أنّ الخبر مسند إليه كما هو شأن الفاعل في الجملة الفعلية.

وتعرّض ابن جيّ (ت392هـ) في كتابه اللّمع في العربية إلى مسألة المبتدأ والخبر، حيث قال: "اعلم أنّ المبتدأ كلّ اسم ابتدأته، وعَرَّيْتُهُ مِنَ الْعَوَامِلِ اللَّفْظِيَّةِ، وعَرَضْتُهُ لَهَا، وجعلته أوّلاً لثاني، يكون الثاني خبراً عن الأوّل ومسنداً إليه، وهو مرفوع بالابتداء، تقول: زيدٌ قائمٌ، ومحمّدٌ منطلقٌ، ف(زيدٌ) و(محمّدٌ) مرفوعان بالابتداء، وما بعدهما خبر عنهما"، وقال أيضاً: "فإنّ اجتمع في الكلام معرفة ونكرة، جعلت المبتدأ هو المعرفة، والخبر هو النكرة، تقول: زيدٌ جالسٌ ف(زيد) هو المبتدأ لأنّه معرفة، و(جالسٌ) هو الخبر لأنّه نكرة. فإنّ كانا جميعاً معرفتين، كنت فيهما مخيراً أيّهما شئت جعلته المبتدأ، وجعلت الآخر الخبر، تقول: زيدٌ أخوك، وإنّ شئت قلت: أخوك زيد"⁴⁵، وفي كلامه تلميح ملبس للوهلة الأولى، إذ إنّ ذكر أنّ الخبر هو الثاني، وهذا الخبر يخبر عن الأوّل، ومسند إليه، وهو مرفوع بالابتداء، وقد عني بالرفع بالابتداء المبتدأ، ووضّح ذلك من خلال المثالين اللّذين أتبعهما تلك العبارة، وتوضيحه الذي أردفه بعد ذكره المثالين، ولذلك نقف عند قوله (مسنداً إليه)، فهل عني بذلك المبتدأ أم الخبر؟ وهنا تقع الإشكالية في تحديد المسند والمسند إليه، ولكن بتدقيق العبارة السابقة واللاحقة لحديثه عن المسند إليه، يتبيّن لنا أنّ حديثه عن

المسند إليه متمم لحديثه عن الخبر، لذلك جاء منصوباً على تقدير محذوف معطوف على ما سبقه، وتقدير الكلام (يكون الثاني خبراً عن الأول، ويكون مسنداً إليه)، ومن ثم جاء بضمير غائب عائد على لفظة (الأول) ذاكراً أنه مرفوع بالابتداء، وعنى بذلك المبتدأ؛ لأنّ الحديث من بدايته عن المبتدأ، وهكذا يتبين لنا أنّ ابن جني يتفق مع سيبويه في جعل الخبر مسنداً إليه.

وحديث ابن جني عن المبتدأ والخبر من حيث مجيء المبتدأ معرفة والخبر نكرة يحيلنا إلى الجانب التداولي في الاستعمال، بمعنى أن المخاطب أو السامع على علم ومعرفة بالمبتدأ، لكنه يجهل الخبر عنه، وهذا يكون في سياق حديث معهود بين المتكلم والسامع. أمّا ترتيب الجملة من حيث البدء بالمخبر عنه المبتدأ وإتمام الإخبار بالحديث تتمّة للجملة بالخبر، فيحيلنا إلى الجانب التركيبي في الجملة الاسميّة، ونلاحظ في كلامه عدم التفاته إلى ذكر المسند.

وقد ذكر ابن سيده (ت458هـ) بصريح اللفظ أنّ المسند عند سيبويه هو الجزء الأول في التركيب، والمسند إليه هو الجزء الثاني، وهذا نصّه: "وقول سيبويه: (هذا بابُ المُسْنَدِ والمُسْنَدِ إليه). المُسْنَدُ هو الجزء الأول من الجُمْلَةِ، والمُسْنَدُ إليه هو الجزء الثاني منها، والهاءُ من إليه تعودُ على اللامِ في المُسْنَدِ الأول، واللامُ في قوله: والمُسْنَدُ إليه. وهو الجزء الثاني، يعودُ عليهما ضميرُ مرفوعٍ في نفسِ المُسْنَدِ؛ لأنّه أُقيِمَ مقامَ الفاعلِ، فإنَّ أَكْثَرَ ذلك الضميرُ قُلْتُ: هذا بابُ المُسْنَدِ والمُسْنَدِ هو إليه"⁴⁶. ويأتي كلام ابن سيده تأكيداً لكلام سيبويه.

ويشير الزمخشري (ت538هـ) إلى أنّ المبتدأ والخبر بينهما علاقة إسناديّة، وقد جُردا للعمليّة الإسناديّة، وهذا يعني أنّ الإسناد "هو رافعهما؛ لأنّه معنى قد تناولهما معاً تناوُلًا واحدًا، من حيث إنّ الإسناد لا يتأتّى بدون طرفين: مسند ومسند إليه، ونظير ذلك أنّ معنى التشبيه في (كأنّ) لما اقتضى مشبّهًا ومشبّهًا به كانت عاملة في الجزأين، وشبههما بالفاعل أنّ المبتدأ مثله في أنّه مسند إليه، والخبر في أنّه جزء ثانٍ من الجملة"⁴⁷، وفي كلام الزمخشريّ تصرّح يثبت أنّ المبتدأ مسند إليه مثل الفاعل في الجملة الفعلية، وأنّ الخبر هو المسند في الجملة الاسميّة، وهذا التصرّح خلاف ما هو عند سيبويه. وأنّ المبتدأ والخبر بينهما علاقة إسناديّة تربطهما.

وفي شرح التسهيل لابن مالك (ت672هـ) ذكر المحققان في الشرح أنّ "الابتداء هو تقديم النّبيء في اللفظ والنّية مجرّدًا مسندًا إليه خبر، ومسندًا هو إلى ما يسدّ مسدّ الخبر"⁴⁸، ويلمح من كلامهما أنّ المبتدأ مسند إليه، والخبر مسند، كما أنّهما صرّحا أنّ المبتدأ يكون مسندًا إن جاء وصفاً عاملاً في ما بعده الذي سدّ مسدّ الخبر، فإنّ جاز جعل المبتدأ مسندًا في هذه الحالة، فإنّ

من باب الأولى جعله مسنداً، وإن لم يكن وصفاً؛ لأنّ العلاقة الإسنادية الرابطة بين المبتدأ والخبر لن تأتي مغايرة للأصل إن كان المبتدأ وصفاً، وما نجده في هذه المسألة أنّ حاجة الاسم المشبه بالفعل لفاعله أقوى من حاجة الاسم الخالص لخبره؛ لذلك عدّ الاسم المشبه بالفعل مسنداً، وفاعله الذي سدّ مسدّ الخبر مسنداً إليه، وهذا ما يفسر التناقض في تحديد المسند والمُسند إليه وفق ما ذكر.

وذكر ابن جرّوم (ت 723هـ) في متن الأجروميّة في (باب المبتدأ والخبر) أنّ "الخبر هو الاسم المرفوعُ المسندُ إليه، نحو قولك: زيدٌ قائمٌ، والزّيدانِ قائمانِ، والزّيدونَ قائمونٌ"⁴⁹، وبذلك صرح أنّ الخبر مسند إليه، واصفاً الخبر بوصفين، هما: الاسم المرفوع، والمسند إليه.

كما يعرّف أبو حيّان الأندلسي (ت 745هـ) المبتدأ بقوله: "هو الاسم المنتظم منه مع اسم مرفوع به جملة... اسم مرفوع به يشمل الخبر المسند إلى المبتدأ"⁵⁰، وعبارته تؤكد من حيث دلالتها أنّ الخبر هو المسند إلى ما قبله؛ أي المبتدأ، والمبتدأ المسند إليه الخبر، وتقع الإشكالية في هذا الفهم للكلام بتغيّر عود الضمير، فإن قلنا إنّ المبتدأ مسند إليه يعود الضمير على متأخر بعده، وهذا لا يصحّ في الكلام هنا، أمّا إن كان الخبر المسند إليه؛ أي المسند إلى المبتدأ، فقد صحّ الكلام كون الضمير عائداً على متقدّم قبله، ممّا يجيز لنا فهم المراد على أنّ الخبر هو المسند إليه.

ويصرّح ابن هشام (ت 761هـ) في تحديد المسند والمُسند إليه، وذلك أثناء حديثه عن العلامات التي تميّز الاسم عن الفعل والحرف، أنّ إحدى علامات الاسم الإسناد إليه؛ وذلك "أن يُسندَ إليه ما تميّز به الفائدة سواء كان المسندُ فعلاً أو اسماً أو جملة، فالفعل ك(قامَ زَيْدٌ)، ف(قام) فعلٌ مسند، وزيد اسم مُسندٌ إليه، والاسم نحو: (زَيْدٌ أخوك)، فالأخ مُسندٌ، وزيد اسم مسند إليه، والجملة نحو: (أنا قمتُ)، فقام فعل مسند إلى التاء، وقام والتاء جملة مُسندة إلى (أنا)...، وهذه العلامة هي أنفع علامات الاسم"⁵¹، وفي كلام ابن هشام عبارات لا لبس فيها، تبين أنّ المسند إليه في الجملة الاسميّة هو المبتدأ، والمسند هو الخبر.

وكذلك تبع السيوطي (ت 911هـ) جمهور النحاة، حيث ذكر أنّ الإسناد لا يتأتّى إلّا من طرفين، هما: المسند والمُسند إليه، والاسم يصلح أن يكون مسنداً ومسنداً إليه، والفعل لا يأتي إلّا مسنداً⁵².

ويلاحظ ممّا سبق أنّ معظم النحاة المتأخّرين أهملوا لفظي (المُسند والمُسند إليه) في حديثهم عن الجملة في العربيّة بنوعها، ثم غلب استعمال هاتين اللفظتين عند البلاغيّين⁵³، ويمكن تفسير ذلك بأنّ دراسة النحويّين كانت تركز على عناصر الجملة ووظائفها النحويّة دون أن

تتعمق بتأثيرها البلاغي أو الدلالي، في حين كانت دراسة البلاغيين تهتم بدلالة التركيب اللغوي وتأثيرها في المتلقي، ومن ثم كانت حاجتهم لمصطلحي المسند والمسند إليه والقيد لفهم العلاقة بين عناصر التركيب، ولعلّ هذا يشير إلى تأثر النحو بعد نشأته بالفلسفة حتى أصبحت الهوة كبيرة بين التفكير النحوي عند أوائل النحاة أمثال الخليل وسيبويه، والتأثر الفلسفي عند المتأخرين في كثير من مسائل اللغة والنحو، ممّا أبعد النحو عن الطريق الذي رسمه له الخليل بن أحمد وتبعه فيه تلميذه سيبويه⁵⁴.

ولعلّ سبب مخالفة متأخري النحاة لسيبويه أنهم راعوا المعنى وبنوا على نظرية الإخبار، وهذا من تأثيرهم بمنطق أرسطو.

-المبحث الثالث: المسند والمسند إليه عند المحدثين:

تباينت نظرة المحدثين تجاه استعمال الخليل وسيبويه للفظي (المسند والمسند إليه)، فسار جمهورهم على نهج المتأخرين من النحاة، باعتبار المبتدأ والفاعل مسنداً إليه، والخبر والفعل مسنداً، في حين تنبّه بعضهم إلى مخالفة النحاة لاستعمال الخليل وسيبويه للفظي المسند والمسند إليه.

فمن المحدثين الذين ساروا في ركب جمهور النحاة مهدي المخزومي الذي حدّد طرقي العملية الإسنادية دون إضافة تذكر في هذه المسألة سوى أنّه فرق بين المسند إليه الذي يقع مبتدأ في الجملة الاسمية، والمسند إليه الذي يقع فاعلاً في الجملة الفعلية، إذ إنّهُ اختلف عمّن سبقه بأنّه أضاف إلى التفريق بينهما من حيث الوظيفة اللغوية لموقع كلّ منهما الاختلاف الدلالي الأكثر عمقاً في دورهما في الجمل الاسمية والجمل الفعلية، فذكر أنّ المسند إليه في الجملة الاسمية "يتّصف بالمسند اتّصافاً ثابتاً، ولا يتحقّق هذا إلّا إذا كان المسند اسماً جامداً، أو وصفاً دائماً على الدوام، وأنّ الفاعل – وهو مسند إليه أيضاً – إنّما يتّصف بالمسند اتّصافاً متجدّداً، ولا يتحقّق هذا إلّا بكون المسند فعلاً أو وصفاً دائماً على التّجدّد".⁵⁵

وبين تمام حسن ماهية المسند والمسند إليه في العملية الإسنادية، فذكر أنّ الإسناد "هو نسبة المسند (وهو في الجملة الاسمية الخبر)، إلى المسند إليه (وهو المبتدأ)"⁵⁶، وبذلك حدّد أنّ المسند إليه في الجملة الاسمية المبتدأ، والمسند هو الخبر، وإلى ذلك ذهب كلّ من: علي أبو المكارم⁵⁷، وفاضل السامرائي⁵⁸، ومحمّد حماسة عبد اللطيف⁵⁹، مع أنّه تنبّه إلى رأي سيبويه، وذكر أنّ تحديد سيبويه لهذين المصطلحين هو خلاف المشهور بين النحاة، وعبد الرحمن

أيوب⁶⁰، وممن تابع جمهور النحاة أيضاً عبد الحميد السيد، ومحمد عبدو فلفل مع أنهما يدركان أن سيبويه جعل المبتدأ مسنداً، والخبر مسنداً إليه⁶¹، ومنهم أيضاً خليل كلفت غير أنه كانت له آراء مختلفة ممن سبقه في رفضه لتقسيم الجملة في العربية إلى اسمية وفعلية، بل هي عنده جملة إسنادية تقوم على عنصري المسند إليه والمسند فقط، ولا يعترف بالفضلة أو المكملات، فهذه يشملها المسند (الخبر)⁶².

غير أن من المحدثين من أفرد لهذه القضية بحثاً خاصاً، ومن الذين وقفت على دراساتهم، ورجحوا أن المسند إليه المبتدأ، والمسند هو الخبر، أنس عباس عيدان⁶³، وشريف مهبوبي⁶⁴ حيث دعا مهبوبي إلى توحيد استعمال مصطلحي (المسند إليه والمسند) بدلاً من المبتدأ والخبر، وأسماء الأفعال الناسخة، والحروف الناسخة وأخبارهما، حيث عدّها تسميات لشيء واحد وإن تعددت. ونلاحظ من خلال طرح آراء العلماء في مسألة تحديد المسند والمسند إليه في الجملة الاسمية أن ما دعا العلماء من بعد سيبويه إلى ذكر افتراضات تفسر عباراته التي ذكرها في غير موضع في كتابه أنه لم يحدّد المصطلح ومفهومه بطريقة مباشرة.

ويرى عبد الرحمن أيوب أن النحاة جانبوا الصواب عندما قادهم تفكيرهم إلى جعل الفعل والخبر مسنداً، والفاعل والمبتدأ مسنداً إليه، وتظهر مجانية الصواب في قولهم (أقائم محمّد؟)، فإذا أعربنا (قائم) مبتدأ، و(محمّد) فاعل سدّ مسد الخبر لاقتضى أن تكون كلمة (محمّد) مسنداً ومسنداً إليه في الوقت نفسه، وهو أمر لا يقبله العقل، وكذلك له وجه آخر من الإعراب (قائم) خبر مقدّم، و(محمّد) مبتدأ مؤخر، وهنا تظهر المفارقة أيضاً حيث جعل المسند في الإعراب الأوّل مسنداً إليه في الإعراب الثّاني، والمسند إليه مسنداً، مع أن بنية التركيب لم تتغير في ذاتها، كما أن الإسناد يمثل جانباً دلاليّاً لا إعرابيّاً⁶⁵، بدليل أن ربط مفهوم الجملة بفكرة الإسناد فكرة قاصرة لا تطرد في أنماط جمل النداء، والتعجب، والمدح والذم⁶⁶.

وأضاف عبد الرحمن السيد كذلك أن حديث سيبويه عن المسند والمسند إليه يدلّ على أنهما ركنان يمثلان نموذجاً تركيبياً يُقاس عليه جمل لا حصر لها⁶⁷.

ويرى محمّد كاظم البكاء أنه شاع عند المعربين تسمية المبتدأ بالمسند إليه، والخبر بالمسند، والعكس هو الصحيح⁶⁸، ويفهم من كلامه أنه متابع لسيبويه؛ لأنه وصف تسمية النحاة بأنها معكوسة.

ويرى أحمد مجدي قطب أن دلالة التسمية لمصطلحي (المسند والمسند إليه) عند سيبويه ومن خالفه من النحاة مؤلفتان وليستا مختلفتين، "وذلك بتحرير معنى (المسند) وتعيين مرجع

الضمير في وصف الخبر بـ(المسند إليه)؛ فالمبتدأ عند سيبويه مسند؛ أسنده المتكلم، إذ رفعه بالابتداء (وتفسير الإسناد بالرفع معروف ...)، و(المسند) أيضاً هو ما أسند إليه شيء، والخبر مسند إليه؛ أي: إلى المبتدأ؛ فهو مضموم إليه، مبني عليه، مرفوع به، والمحصّل أنّ (المبتدأ مسند إليه الخبر)، وهو أصل عبارة المتأخرين (المبتدأ مسند إليه)؛ إذ الضمير فيها للمبتدأ أيضاً، ولفظ الخبر محذوف، وكذلك قولهم: (الخبر مسند)؛ فأصله: (مسند إلى المبتدأ)، ولكن اختصر الكلام، وأوجزت العبارة⁶⁹.

ويرى رافي ظلمون أنّ (المسند) عند الخليل وسيبويه ما أسند إليه شيء آخر، والمسند عند الخليل وسيبويه عبارة عن الفعل والمبتدأ؛ أي الوظيفتين اللتين تبتدأ بهما الجملة، و(المسند إليه) هو ما أسند إلى المسند، ويمثله الفاعل والخبر⁷⁰.

ويرى حسن حمزة أنّ المسند في كتاب سيبويه ليس "المتحدّث عنه، أو المحكوم به، أو المحمول، أو الخبر"، وليس المسند إليه في الكتاب "موضوع الكلام، أو المتحدث عنه، أو المحكوم عليه" فهذه صورة للمحمول والموضوع في القضية المنطقية، ويرى أنّ العلاقة بين المسند والمسند إليه ليست علاقة حديث وإخبار، وإنما هي علاقة قائمة على الاقتضاء المتبادل، فهما "ما لا يغني واحد منهما عن الآخر"؛ أي أنّ كلّ واحد منهما بحاجة إلى الآخر، وهما موضوعان على قدم المساواة دون مفاضلة أو ترتيب، فلم يذكر سيبويه المسند إلا ذكر المسند إليه معه، وبذلك فالمسند هو الركن الأوّل مبتدأً كان أو فعلاً، والمسند إليه هو الركن الثاني خبراً كان أو فاعلاً⁷¹، وأنّ العلاقة بين المسند والمسند إليه ليست علاقة معنوية فحسب يراد بها أنّ المعنى لا يكتمل إلّا بوجود عنصري الإسناد، وإتّما هي أيضاً علاقة نحوية لا يكون اكتمال المعنى إلّا وجهاً من وجوهها⁷². فقد نقل سيبويه عن الخليل قوله: "ألا ترى أنك إذا قلت: ضاربٌ رجلاً أو مأخوذاً بك وأنت تبتدئ الكلام احتجت ههنا إلى الخبر كما احتجت إليه في قولك: زيدٌ، وضاربٌ ومنك بمنزلة شيء من الاسم، في أنّه لم يسند إلى مسند وصار كمال الاسم، كما أنّ المضاف إليه منتهى الاسم وكماله"⁷³.

ويفهم من كلام الخليل السّابق أنّ الخبر مسند إلى مسند، وبذلك يكون القول (المسند والمسند إلى المسند)، ثمّ يضمّر لفظ المسند الأخير لثقل العبارة، وأمثاً للّبس حتّى لا يظنّ المخاطب أو السّامع أنّ المسند الأخير غير المسند الأوّل، فبإضماره تبين مرجع الضمير، وأنّه عين المسند الأوّل المقصود، فصار اللفظ (المسند والمسند إليه)، وبالضمير ارتفع اللّبس وتعيّن المراد.

ويرى لفين (Levin) أنَّ المسند والمسند إليه عند سيبويه لا يعبران عن الوظيفة، وإنما يعبران عن الموقع، فالعنصر الأول مسند والثاني مسند إليه⁷⁴، وهذا ما نؤيده، ففكرة سيبويه حول القضية الإسنادية انطلقت من بنائية التركيب اللغوي، وموقع عناصره.

تعقيب:

يدلّ الاستعمال اللغوي لطرفي الإسناد أنَّ له معاني عديدة يجمعها حقل دلالي خاص بـ(البناء والإنشاء) تدلّ في عمومها على الارتفاع والاعتماد⁷⁵، فالمسند إليه بمعنى المعتمد عليه والمرتفع وهو المبني عليه⁷⁶.

ومما يمكن ملاحظته أنَّ الخليل وسيبويه اعتمدا على فكرة البنائية في تأسيس تكوين الجمل والتركيب، فتكوين التراكيب اللغوية يشبه البناء المعماري، فكما أنَّ البناء المعماري يقوم على وضع اللبنات فوق بعضها ليرتفع البناء ويكتمل، فكذلك التراكيب اللغوية تُبنى بانضمام الكلمات وتركيبها.

ومما يجدر التنبيه إليه أنَّ النحاة العرب أمثال الخليل وسيبويه قد سبقوا اللغويين الغربيين أمثال دي سوسير وأصحاب المنهج البنيوي القائم على تحليل الجمل باعتبارها خطية تسعى لفهم التركيب من خلال مكونات الجملة وتربطها وترتيبها وعلاقتها ببعض، فهتم دي سوسير بالعلاقات الخطية بين عناصر الجملة حيث تتأثر دلالة التركيب بترتيب عناصرها وعلاقتها مع بعضها، بعكس بلومفيلد إذ يهتم "بالجملة لا باعتبارها خطأً أفقيًا من الكلمات، وإنما باعتبارها بناءً متدرجًا يتكوّن من طبقات، كلّ طبقة منها تحت طبقة أكبر منها"⁷⁷؛ أي أنَّ المنهج البنيوي -كما يراه دي سوسير- ينظر إلى الجملة باعتبارها سلسلة متتابعة من العناصر تتراكم فوق بعضها، كذلك أشار سيبويه، ومن قبله الخليل إلى فكرة البنائية، في حديثه عن العلاقة بين طرفي الإسناد من خلال مصطلحي (المبني والمبني عليه)، وهذا يدلّ على أنَّ التركيب الإسنادي تركيب بنائي بحث⁷⁸.

ونظرًا للإشكال المتمثل في تحديد ماهية المسند والمسند إليه تخلص النحاة من هذا الإشكال بالابتعاد عن استعمالهما في الدرس النحوي، والاستعاضة عنهما بالمبتدأ والخبر، واقتصر في استعمالهما على الدرس البلاغي، كما أسلفنا. لهذا ذكر عوض القوزي أنَّ مصطلحي المسند والمسند إليه من المصطلحات التي انفصلت عن النحو انفصالًا كليًا⁷⁹، والسبب في تلاشيها عند النحويين أنَّه مصطلح عام غير محدّد بدقّة فدلالته لا تقتصر على المبتدأ حسب، بل يطلق أيضًا على الفاعل⁸⁰.

يكن الإشكال في تحديد المسند والمسند إليه في عود الضمير في (إليه)، هل تعود إلى المسند الأول أم المسند الثاني؟ يفهم من كلام سيبويه أنّ الضمير عائد على لفظ المسند الأول، وكأنّ المسند والمسند إليه مصطلح واحد عند سيبويه، بل هو أقرب إلى المعنى اللغوي العام منه إلى المصطلح، لكن فصلهما جعل المسند إليه مصطلحاً قائماً بذاته، وحينئذٍ يجب أن يعود الضمير على المسند المتصل به؛ لأنّه لا يجوز أن يعود الضمير على غير مذكور، وفي ضوء هذا الانفصال بين المسند والمسند إليه فسّر النحاة بعد سيبويه (المسند إليه) بأنّ معناه ما أسند إليه غيره، لا ما أسند إلى غيره؛ أي أنّ المعنى الذي قصده سيبويه من (المسند إليه) هو ما أسند إلى غيره، وفصل المسند إليه عن المسند في الاصطلاح نظيره فصل المضاف إليه عن المضاف، فكما ذكر مصطلح (المضاف إليه) مستقلاً، كذلك ذكر مصطلح (المسند إليه) مستقلاً بنفسه⁸¹.

ونفى حسن حمزة أن يكون (المسند إليه) في كتاب سيبويه مصطلحاً، يقول: "أمّا في كتاب سيبويه فالمصطلحان هما (المسند) و(المسند إليه)، ولم يرد المسند إليه مصطلحاً قط، لأنّ الضمير فيه ليس جزءاً منه، بل هو عائد على ما قبله"⁸²، ودلّ على ذلك بعدم تقديم المسند إليه على المسند، يقول: "ويمكن لك أن تعتبر الفارق بين الأمرين بالتقديم والتأخير، فذلك جائز في المصطلح لأنك لا تقول: (المسند إليه) والمسند إلا وأنت تريد ب(المسند إليه) المصطلح القائم بنفسه. فإن غابت هذه المسألة لحظة واحدة عن ذهن الباحث فالبس واقع لا محالة"⁸³. ويؤكد ذلك أنّ سيبويه ومن تبعه من النحاة لا يقدمون المسند إليه على المسند، بل يقولون: (المسند والمسند إليه).

ومعنى قول سيبويه "المبتدأ مسند، والمبني عليه مسند إليه" أنّ المبتدأ مسند والخبر مسند إلى المبتدأ؛ أي أنّ الخبر أسند إلى المبتدأ، فالمبتدأ مسند ومسند إليه غيره، ويؤكد هذا التحليل المعنى المعجمي للمسند، فالمسند في اللغة ما أسندت إليه غيره، وبهذا يكون المسند إليه تفسيراً للأول (المسند)، وليس مقابلاً له⁸⁴.

ويمكن القول إنّ الإسناد علاقة معنوية ليس لها دالٌّ لفظيٌّ، تقوم على طرفين بقصد الإفادة، وهذا يعنى أنّه ليس كلّ تركيب يُعدّ إسناداً، فقد يتركّب الاسم مع الاسم في التّوابع والإضافة ولا يعدّ إسناداً؛ لانعدام الفائدة، إذ لا يحسن السّكوت علمها، ففائدة التّركيب تكمن في حسن السّكوت عليه.

تمثل العناصر الإسنادية ركائماً من المصطلحات تشتت فكر الدارس للعربية، فيجهد في ربط المصطلح بعامله قبل أن يجتهد في ربطه بوظيفته ودلالته؛ أي أن تركيز الدارسين يكون على حفظ المصطلحات وقواعدها، دون التركيز على دورها المعنوي والدلالي، فمثلاً نجد (المسند إليه) في التركيب الاسمي والفعلية واحداً، وإن تعددت تسمياته وفقاً لفكرة العامل أو الموقع، فعلى سبيل المثال نطلق على (المسند إليه) مصطلحات متعددة، منها: المبتدأ، والفاعل، واسم كان، واسم إن ... ، فدلالته واحدة لكن تعددت تسمياته وفقاً للعوامل الداخلة عليه، وكذلك (المسند) ينتسب في تسميته إلى فكرة العامل، فمثلاً يقولون (خبر كان، أو خبر إن، ...) مع أن النحاة ذكروا أن العوامل لا يخبر عنها، سواء أكانت أفعالاً أم حروفاً، وإنما يخبر عن الأسماء، يقول ابن عيش: «وقول النحويين: خبر "كان" إنما هو تقريبٌ وتيسيرٌ على المبتدئ، لأن الأفعال لا يُخبر عنها»⁸⁵.

ويبدو أن دوافع سيبويه بالقول بفكرة الإسناد المتمثلة بالمسند والمسند إليه كانت دوافع لغوية بحتة، هدفه تأسيس نظرية نحوية توحد التراكيب اللغوية في النمطين الاسمي والفعلية، بحيث يحتل فيها كل عنصر من عناصر الإسناد موقعاً بعينه.

وتركت لنا هذه النظرية ألفاظاً من نحو (المسند والمسند إليه) ألفناها من غير أن نفهم العلاقة التي تربط بينها، وربما لم نع معانيها بدقة كما أرادها سيبويه.

ويلاحظ أن لفظة (المسند) تمثل نواة التركيب اللغوي، ويعضد ذلك تقديم سيبويه لهذا العنصر (المسند) قبل غيره، وفي ذكر سيبويه لعنصري الإسناد بهذا الترتيب أهمية، إذ إنه يقدم دائماً المسند على المسند إليه في التركيب اللغوي الاسمي والفعلية، فرأس التركيب أيّاً كان هو المسند، وأن العلاقة بينهما علاقة تلازم، فظهور المسند يتطلب بالتلازم المسند إليه، ويكون ظاهراً بعده أو مقدراً في نية الظهور في حالات يتطلبها المقام ذكراً أو حذفاً، فالمسند لا يقوم بلا مسند إليه بصرف النظر عن نوع التركيب، وإن كانت حاجة الفعل إلى الفاعل أشد من حاجة المبتدأ إلى الخبر، وتتضح هذه الحاجة في مفهوم المبتدأ عندما يكون وصفاً رافعاً مكتفى به، نحو (أقائم الزيدان؟)، فالوصف المشتق جاء مسنداً (مبتدأ) ويتطلب مسنداً إليه (خبراً)، وكذلك يعمل الوصف المشتق عمل فعله، فهو يطلب فاعلاً، لذا جعل النحاة الاسم الذي يلي الوصف المشتق فاعلاً مسدداً للخبر، كون حاجة الفعل للفاعل أشد من حاجة المبتدأ للخبر؛ أي أن العلاقة بين الفعل والفاعل أقوى من العلاقة بين المبتدأ والخبر، ولا يمكن أن يكون الفعل إلا بوجود فاعل، كما أشار سيبويه إلى ذلك بقوله: «الفعل قد يكون بغير مفعول ولا يكون الفعل بغير فاعل»⁸⁶، وقال أيضاً: «ألا ترى أن الفعل لا بد له من الاسم وإلا لم يكن كلاماً»⁸⁷، وقال أيضاً

مبيّنًا حاجة الفعل إلى الفاعل: «وجميع ما يكون بدلاً من اللفظ بالفعل لا يكون إلا على فعلٍ قد عمِل في الاسم، لأنك لا تُلَفِظُ بالفعل فارغاً»⁸⁸، وقد يحذف الفاعل من بنية التركيب لقصد ما أرادته المتكلم، فإنّ عنصراً من الفضلات يحلّ محله مسنداً إليه لا فاعلاً، ويبقى الفاعل ملاحظاً على الرغم من انشغال محله، وقد أشار سيبويه إلى حلول المفعول محلّ الفاعل فيؤدّي وظيفة نحويّة مزدوجة، تتمثّل الأولى في حله محلّ الفاعل في البنية، والأخرى أنّه يؤدّي وظيفة المفعوليّة في المحتوى الدلالي، ومثال ذلك ما ذكره سيبويه: "صيد عليه يومان. وإنّما المعنى صيد عليه الوحش في يومين، ولكنّه اتّسع واختصر"⁸⁹، فقلوه (صيد عليه يومان) يمثّل البنية السطحية التي تُظهر حاجة المسند إلى المسند إليه، ليكون بناء التركيب مكتملاً، وقوله (صيد عليه الوحش في يومين) يمثّل البنية العميقة للتركيب السابق.

ويلاحظ ممّا سبق أنّ سيبويه أراد أن يبيّن أنّ التركيب اللغوي لا بدّ له من عنصري الإسناد (المسند والمسند إليه)، وأنّ غياب الكلمة التي تمثّل المسند إليه في التركيب الفعليّ (الفاعل) يمثّل خرقاً للقاعدة التي تُلزم وجود هذا العنصر؛ ليستقيم التركيب اللغوي، ومن ثمّ كان لا بدّ أن يحلّ محله عنصر لغوي آخر ليكتمل بناء التركيب، فكان هذا العنصر الظرف (يومان).

إنّ إطلاق مصطلح المسند إليه على المبتدأ، والمسند على الخبر في التركيب الاسميّ إنّما هو اختراع متأخر عن عصر سيبويه، بتأثير الفلسفة والمنطق، لذا فقد أخرجهما النحاة المتأخرون عن فكرة سيبويه الرامية إلى تأسيس نظرية لغوية ثابتة تتفق ونظرية العامل عنده بدليل أنّ الأثر الإعرابيّ يظهر في مجال المسند إليه؛ أي في الخبر والفاعل، "وهو مجال تلازم يكون الفاعل أو ما حلّ محله بالبنية التي تبدأ بفعل والمبنيّ عليه من الكلم في البنية التي تبدأ باسم، فكأنّ علاقة الإسناد بذلك تحافظ على الحركة الإعرابية القبلية التي هي (الضمّة) بسبب من ذلك التلازم"⁹⁰.

ويرى سيبويه أنّ أوّل أحوال المسند (المبتدأ والفعل) قبل دخوله البنية النحوية، وقبل تعرّضه للعوامل المختلفة الرّفع؛ أي أنّ السّمة المقوليّة الأصليّة للمسند في أوّل أحواله تتمثّل بالرّفع، يقول سيبويه: "واعلم أنّ الاسم أوّل أحواله الابتداء، وإنّما يدخل النّاصب والرّافع سوى الابتداء والجارّ على المبتدأ. ألا ترى أنّ ما كان مبتدأ قد تدخل عليه هذه الأشياء حتّى يكون غير مبتدأ، وذلك أنّك إذا قلت: عبد الله منطلق، إن شئت أدخلت (رأيتُ عليه)، فقلت: رأيتُ عبد الله

منطلقاً، أو قلت: كان عبدُ الله منطلقاً، أو مررتُ بعبد الله منطلقاً، فالمبتدأ أول جزء، كما كان الواحدُ أول العدد، والتكرُّ قبل المعرفة⁹¹.

ونظراً لمضارعة الفعل للاسم أعرب الفعل المضارع، حيث تكون مقولته الأصلية في أول أحواله الرفع، إن تجرّد من العوامل، وقد عقد سيبويه لذلك باباً سمّاه «باب وجه دخول الرفع في هذه الأفعال المضارعة للأسماء»⁹²، ويفهم من كلام سيبويه السابق أنّه ينفي العوامل المعنوية، باعتبار الرفع تحصيل حاصل للاسم والفعل المضارع بحكم موقعهما، وليس بحكم العامل المعنوي (الابتداء) بدليل أن الكوفيين رفضوه هنا.

ونخلص إلى أنّ فكرة الإسناد عند الخليل وسيبويه تدلّ على العلاقة النحوية المتكافئة والمتكاملة بين المسند والمسند إليه، فليس المراد منها الاصطلاح بعينه أو إظهار علاقة المحمول بالموضوع، كما يرى الفلاسفة، ولو أرادوا هذه العلاقة المنطقية؛ لجمعوا بين الفاعل والمبتدأ من جهة، وبين الفعل والخبر من جهة أخرى؛ لأنّ المنطق لا يحتمل غير هذا التقسيم، وكذلك لم ينطلق سيبويه في معالجته لفكرة الإسناد وعناصرها من المعنى ونظرية الإخبار، إذ لو أراد ذلك لجعل الفاعل والمبتدأ محدثاً عنهما، والفعل والخبر حديثاً عن المحدث عنه، ولجمع بين الفاعل والمبتدأ في لفظ المسند إليه، وبين الفعل والخبر في لفظ المسند، وهو ما لم يفعله، بل إنّ جمعه بين الفعل والمبتدأ في لفظ المسند من جهة، والفاعل والخبر من جهة أخرى؛ لدليل على أنّ المعنى لم يكن الأساس في تصنيفه، ومما يعزّز ذلك أنّه فرّق بين الخبر النحوي، والخبر الحقيقي؛ أي بين اللفظة التي تقع خبراً للمبتدأ، واللفظة التي تحمل الفائدة والخبر؛ إذ الخبر الحقيقي ليس مسنداً، وقد وضّح هذه الفكرة بمثال (هذا عبد الله منطلقاً)، ف(هذا) مسند، و(عبدالله) مسند إليه (خبر نحوي)، و(منطلقاً) حال (خبر حقيقي)، وهذا سرّ إطلاقه لفظة (الخبر) على الحال؛ لأنّ المراد إخبار المخاطب أو السامع بأنّ عبد الله منطلق، وليس المراد تعريف المخاطب أو السامع بـ(عبد الله)، وكأنّ المعنى: انظر إليه منطلقاً⁹³، لذلك قال: "... وأما النصب، فقولك: هذا الرجل منطلقاً، جعلتَ الرجل مبنياً على هذا، وجعلتَ الخبر حالاً له قد صار فيها"⁹⁴. ومما يمكن الإشارة إليه هنا أنّ عنصر المسند عند سيبويه لا يتعدّد في التراكيب اللغوية البسيطة في المقولتين الاسمية والفعلية، في حين يتعدّد عنصر المسند إليه بحسب المعنى الذي يريده المتكلم لإبلاغ المخاطب في المقولة الاسمية حسب؛ أي أنّه يجوز تعدّد عنصر المسند إليه إذا كانت مقولة المسند اسماً، ولا يتعدّد إن كانت مقولة المسند فعلاً. وهو ما عبّر عنه النحاة بجواز تعدّد الخبر وعدم جواز تعدّد الفاعل.

ونخلص ممّا سبق إلى تباين فهم النّحاة المتقدّمين لعبارة سيبويه حول المسند والمُسند إليه، وإن ذهب جمهورهم إلى أنّ المسند إليه هو المبتدأ والفاعل، وأنّ المسند هو الفعل والخبر، فإنّنا لا نعدم من جعل المسند هو المبتدأ والفعل، والمسند إليه هو الخبر والفاعل.

الخاتمة:

في ضوء ما تقدّم خلصت الدّراسة إلى النتائج الآتية:

- لفظنا المسند والمُسند إليه عند الخليل وسيبويه لا تحمّلان دلالة اصطلاحية، وإنّما دلالة لغوية ناشئة من الهندسة البنائية للتركيب اللّغويّة.
- إنّ بنائية التركيب اللّغوي تشبه بنائية التركيب المعماريّ، إذ لا يقوم التركيب أيّاً كان إلّا على لبنات تمثّل الأولى المبنى (المُسند) الأساس الذي يقوم عليه البناء، والأخرى المبنى عليه (المُسند إليه) إذ تنضمّ إليها؛ أي التي أسندت إلى المُسند، وحيّ بها لتكمل البناء.
- إنّ استعمال الخليل وسيبويه للفظي المسند والمُسند إليه جاء في سياق بناء النّظرية النّحويّة التي أساسها التركيب اللّغويّ المكوّن من عنصرين: يكون أحدهما مسنداً، والآخر مسنداً إليه، بصرف النّظر عن نوع المقولة (اسميّة أو فعليّة) التي تشغلها.
- المقولة التي تقع في بداية التركيب (اسم أو ما هو بمنزلة، أو فعل معرب) وتحتلّ موقع المسند تكون مرفوعة بحكم موقعها، لا بحكم عامل رفعها؛ أي أنّ أيّ عنصر يحتلّ موقع المسند يكون مرفوعاً إن لم يسبق بشيء.
- المقولة التي تشغل اللّبنة الثانية في التركيب، ولا تكون إلّا اسماً أو ما هو بحكم الاسم، تكون مرفوعة بحكم موقعها الملازم ويتأثر من مقولة اللّبنة الأولى (المبتدأ أو الفعل)؛ لأنّ هذا الموقع لا يكون إلّا مرفوعاً؛ أي أنّها رُفِعَت بسبب العلاقة الإسناديّة التّلازميّة الإجماريّة لإتمام البناء اللّغوي المتمثّل بالمعنى الذي يفيد السّامع أو المخاطب.
- يجوز أن تتعدّد مقولة المُسند إليه إذا كانت مقولة المُسند اسماً، ولا يجوز أن تتعدّد مقولة المُسند إليه إذا كانت مقولة المُسند فعلاً، وهو ما عبّر عنه النّحاة بجواز تعدّد الخبر، وعدم جواز تعدّد الفاعل.
- أطلق النّحاة بعد سيبويه لفظة المُسند إليه على المبتدأ والفاعل، والمُسند على الخبر والفعل، بسبب تأثرهم بالمنطق، بدليل أنّهم عبّروا عنهما بمصطلحات فلسفيّة نحو (المحمول والموضوع).
- يمثّل مصطلح المبنى عليه المتمثّل بالخبر في المقولة الاسميّة، والمفعول به في المقولة الفعلية مظهرًا من مظاهر نظريّة العامل عند سيبويه.
- سبق سيبويه عندما ذكر (المُسند والمُسند إليه) التّوليديّين في افتراضه أصل البنية التركيبية المُسمّاه عندهم بالجملة التّواة، وهي صورة ذهنيّة تجمع كلّ أنماط الجمل.

المصادر والمراجع:

1. ابن أجروم، أبو عبد الله محمد (ت723هـ)، متن الأجرومية ويليهِ ملحة الإعراب، أبو محمد القاسم بن عليّ الحريري، دار الصّميعيّ، الرياض، ط1، 1419هـ/1998م.
2. الأندلسي، أبو حيّان (ت745هـ)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1418هـ/1988م.
3. أن دوزي، رينهايت بيتر (ت1300هـ)، تكملة المعاجم العربيّة، نقله إلى العربيّة وعلّق عليه: ج 1- 8: محمّد سليم النعيمي، ج9، 10: جمال الخياط، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، ط1، من 1979 - 2000م.
4. أيوب، عبد الرحمن محمد، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح، الكويت، طبعة 1957م.
5. الجرجاني، الشريف (ت816هـ)، التعريفات. دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط1، 1403هـ - 1983م.
6. الجرجاني، عبد القاهر (ت171هـ)، دلائل الإعجاز، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، والدار النموذجية، ط1.
7. الجوهري، الصحاح، أبو نصر (ت393هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط4، 1407هـ - 1987م.
8. ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت392هـ)، اللّمع في العربيّة، تح: فائز فارس، دار الأمل، إربد، 1411هـ/1990م.
9. ابن الحاجب، جمال الدين (ت646هـ)، الكافية في علم النحو، ويليهِ: «الشفافية في عليّ التصريف والخط»، تح: الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب - القاهرة، ط1/2010م.
10. حسن، تمام، الخلاصة النحويّة، عالم الكتب، ط1، 1420هـ/2000م.
11. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمسنّد إليه في كتاب سيبويه، مؤتمر الندوة الدولية - مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، تونس، ج1/2002.
12. الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى (ت384هـ)، شرح كتاب سيبويه، تح: شريف عبد الكريم النجار، دارعمار للنشر والتوزيع، عمّان، ودار السلام، القاهرة، ط1، 1442هـ/2021م.
13. الزبيدي، محمد مرتضى (ت1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس. إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت.
14. الزجاجي، أبو القاسم، الجمل في النحو (ت337هـ)، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط4/1408هـ/1988م.
15. الرّمخسري، أبو القاسم محمود (ت538هـ)، المَقْصَل في علم العربيّة، تح: فخر صالح قدارة، دار عمّار، عمّان، ط1، 1425هـ/2004م.

16. زنكنة، شيماء رشيد محمد، تحديد مفهوم مصطلحي المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التفكير البنائي الإنشائي عند الخليل، مجلة سر من رأى للدراسات الإنسانية، جامعة سامراء- العراق، مج 17/ع 70 – السنة 16/ 1443 هـ/كانون الأول 2021 م.
17. السامرائي، فاضل، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، دار الفكر، عمان – الأردن، ط2/1427 هـ/2007 م.
18. ابن السراج، أبو بكر (ت316 هـ)، الأصول في النحو، تح: عبدالحسين الفتيلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4/1420 هـ/1999 م.
19. سيبويه، عمرو بن عثمان (ت 180 هـ)، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5. 1435 هـ/2014 م.
20. سيبويه، عمرو بن عثمان (180 هـ)، الكتاب، تح: محمد كاظم البكاء، منشورات زين الحقوقية والأدبية، صور- لبنان، ط1/1435 هـ/2015 م.
21. السيد، عبد الحميد مصطفى، بنية الجملة العربية في ضوء المنهجين الوصفي والتحليلي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج19، ع 75 لسنة 2001 م.
22. ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت: 458 هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421 هـ - 2000 م.
23. السيراقي، أبو سعيد الحسن بن المزربان (ت368 هـ)، شرح كتاب سيبويه، تح: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1429 هـ/2008 م.
24. السيوطي، جلال الدين (911 هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد السلام محمد هارون، وعبد العال مكرم، مؤسسة الرسالة، ط/1413 هـ - 1992.
25. ظلمون، رافي، التفكير النحوي قبل سيبويه - دراسة في تأريخ المصطلح النحوي العربي، مجلة (الكرمل – أبحاث في اللغة والأدب) ع5/1984 م.
26. عباينة، يحيى، تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري، جدارا للكتاب العالمي، عمان، وعالم الكتب الحديث، إربد، ط1/2006 م.
27. عبد اللطيف، محمد حماسة، بناء الجملة العربية، دار غريب، القاهرة – مصر، ط1/2003 م.
28. ابن عقيل، عبدالله (ت 769 هـ)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط 20، 1400 هـ/1980 م.
29. ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، (ت 395 هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط/1399 هـ - 1979 م.
30. الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد (ت377 هـ)، المسائل العسكرية في النحو العربي، تح: علي جابر المنصوري، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، ط2، 1982 م.

31. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 170هـ)، العين، تج: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
32. فلفل، محمد عبدو، معالم التفكير في الجملة عند سيبويه، دار العصماء، دمشق - سورية، ط1/1429هـ/2009م.
33. قطب، أحمد مجدي، مصطلحا المسند والمُسند إليه بين سيبويه وخالفيه، مجلة المعيار، مج 5، ع 19، لسنة 1442هـ/2021م.
34. القوزي، عوض، المصطلح النحوي، نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، منشورات عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ط1/1401هـ-1981م. ص148.
35. كلّفت، خليل، (المُسند والمُسند إليه في العربية رأي في المصطلح والتحديد)، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الآداب جامعة باتنة 1، مج 19، ع 38، لسنة 2018م.
36. كلّفت، خليل، من أجل نحو عربي جديد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1/2009م.
37. ابن مالك، جمال الدين (ت672هـ)، شرح التسهيل، تج: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي المختون، هجر، جيزة، ط1410هـ/1990م.
38. المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (ت285هـ)، المُقْتَضَب، تج: محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط2، 1399هـ/1979م.
39. المخزومي، مهدي، في النحو العربي - نقد وتوجيه -، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1406هـ/1986م.
40. المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه "دراسة تحليلية"، مجلة المورد، العراق، مج 27، ع 3، 1420هـ/1999م.
41. أبو المكارم، علي، الجملة الاسمية، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1/1428هـ/2007م.
42. ابن منظور، جمال الدين (ت711هـ)، لسان العرب، دار صادر - بيروت، ط3-1414 هـ.
43. مهبوبي، الشريف، المسند إليه والمسند في العربية رأي في المصطلح والتحديد. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.
44. نحلة، محمود أحمد، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1/1408هـ، 1988م.
45. ابن هشام، جمال الدين (ت761هـ)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، اعتنى به: محمد أبو فضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1422هـ/2001م.
46. ابن يعيش، يعيش (ت643هـ)، شرح المفصل لابن يعيش. قدم له إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1422 هـ - 2001 م.

الهوامش:

1. فلفل، محمد عبدو، معالم التفكير في الجملة عند سيبويه، دار العصماء، دمشق - سورية، ط1/1429هـ/2009م، ص8.
2. سيبويه، عمرو بن عثمان (ت 180هـ)، الكتاب، تج: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 1435هـ/2014م، 78/2، 126.
3. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 170هـ)، العين، تج: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، ط7/229.
4. زنكنة، شيماء رشيد محمد، تحديد مفهوم مصطلحي المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التفكير البنائي الإنشائي عند الخليل، مجلة سز من رأى للدراسات الإنسانية، جامعة سامراء- العراق، مج 17/ع 70 - السنة 16/1443هـ/كانون الأول 2021م.
5. قطب، أحمد مجدي، مصطلحا المسند والمسند إليه بين سيبويه وخالفه، مجلة المعيار، مج 5، ع 19، لسنة 1442هـ/2021م.
6. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمسند إليه في كتاب سيبويه، مؤتمر الندوة الدولية - مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، تونس، ج1/2002.
7. ينظر: الفراهيدي، العين، 228/7، والأزهري، تهذيب اللغة، 254/12، ابن عباد، المحيط في اللغة، 285/8، وابن فارس، مقاييس اللغة، 105/3، وابن منظور، جمال الدين (ت711هـ)، لسان العرب، دار صادر - بيروت، ط3/1414هـ (سند)، 220/3، الزبيدي، تاج العروس (سند)، 215/8.
8. الفراهيدي، العين، 228/7 - 229.
9. ابن منظور، لسان العرب. مادة (سند) 215/8.
10. الجوهري، الصحاح، أبو نصر (ت393هـ)، تج: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط4، 1407هـ - 1987م، 2/489.
11. ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، (ت395هـ)، تج: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط/1399هـ - 1979م، (3/105):
12. الزبيدي، محمد مرتضى (ت1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس. إصدارات: وزارة الإرشاد والأبناء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت. (8/216)
13. أن دوزي، ربهات بتر (ت1300هـ)، تكملة المعاجم العربية، نقله إلى العربية وعلق عليه: ج1 - 8: محمد سليم النعيمي، ج9، 10: جمال الخياط، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، ط1، من 1979 - 2000 م، 6/163 - 164.
14. سيبويه، الكتاب، 88/2، 141، والجرجاني، الشریف (ت816هـ)، التعريفات. دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط1، 1403هـ - 1983م ص23.
15. زنكنة، شيماء رشيد، تحديد مفهوم مصطلحي المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التفكير البنائي الإنشائي عند الخليل، ص184.
16. السيرافي، أبو سعيد الحسن بن المزربان (ت368هـ)، شرح كتاب سيبويه، تج: أحمد حسن مهدي، وعليّ سيّد عليّ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1429هـ/2008م، 173/1.
17. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمسند إليه في كتاب سيبويه، ص31.
18. الفراهيدي، العين 228/7 - 229.

19. ابن الحاجب، جمال الدين (ت 646 هـ)، الكافية في علم النحو، ويليهِ: «الشافعية في عليّ التصريف والخط»، تح: الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب - القاهرة، ط1/ 2010 م، ص11.
20. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمُسند إليه في كتاب سيبويه، ص28.
21. ينظر: ابن السراج، أبو بكر (ت 316 هـ)، الأصول في النحو، تح: عبدالحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت، 1/ 64.
22. ينظر: الجرجاني، عبد القاهر (ت 171 هـ)، دلائل الإعجاز، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، والدار النموذجية، ط1، ص54-55.
23. سيبويه، الكتاب، 1/ 80-81.
24. المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه "دراسة تحليلية"، مجلة المورد، العراق، مج 27، ع 3، 1420 هـ/ 1999 م، ص10.
25. سيبويه، الكتاب، (23/1).
26. الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى (ت 384 هـ)، شرح كتاب سيبويه، تح: شريف عبد الكريم النجار، دارعمار للنشر والتوزيع، عمان، ودار السلام، القاهرة، ط1، 1442 هـ/ 2021 م، 88/1.
27. سيبويه، الكتاب، (23/1).
28. سيبويه، الكتاب، 2/ 126.
29. سيبويه، الكتاب، 2/ 78.
30. المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه، ص10.
31. المرجع السابق، الصّفحة نفسها.
32. سيبويه، الكتاب، 2/ 126.
33. المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه، ص12.
34. قُبِمَ العامل النحوي عند سيبويه إلى قسمين: عامل فعال أكبر وهو (الفاعل)، وعامل فعال أصغر وهو الاسم. ينظر: المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه، ص12.
35. ابن عقيل، عبدالله (ت 769 هـ)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط2، 1400 هـ/ 1980 م، 76/2.
36. المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه، ص13-14.
37. سيبويه، الكتاب، 2/ 86.
38. الميزد، أبو العباس محمد بن يزيد (ت 285 هـ)، المُقْتَضَب، تح: محمد عبد الخالق عزيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط2، 1399 هـ/ 1979 م، (4/ 126).
39. ابن السراج، أبو بكر (ت 316 هـ)، الأصول في النحو، تح: عبدالحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4/ 1420 هـ/ 1999 م، 58/1-59.
40. الزجاجي، أبو القاسم، الجمل في النحو (337 هـ)، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط4/ 1408 هـ/ 1988 م، ص36.
41. يُنْظَرُ: السِّيرافي، شرح كتاب سيبويه، (173-174).
42. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمُسند إليه في كتاب سيبويه، ص43، وص26.
43. المرجع السابق، ص43.
44. الفارسي، أبو عليّ الحسن بن أحمد (ت 377 هـ)، المسائل العسكرية في النحو العربي، تح: عليّ جابر المنصوري، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، ط2، 1982 م، ص99.
45. ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت 392 هـ)، اللُّمَع في العربية، تح: فائز فارس، دار الأمل، إربد، 1411 هـ/ 1990 م، ص12-13.
46. ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت: 458 هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421 هـ - 2000 م، 455/8.

47. الزمخشري، أبو القاسم محمود (ت538هـ)، المُقَصِّل في علم العربية، تج: فخر صالح قدارة، دار عفار، عمان، ط1، 1425هـ/2004م، ص48.
48. ابن مالك، جمال الدين (ت672هـ)، شرح النَّسَبِيل، تج: عبد الرحمن السَّيِّد، ومحمَّد بدوي المختون، هجر، جيزة، 1410هـ/1990م، (269/1).
49. ابن آجروم، أبو عبد الله محمَّد (ت723هـ)، متن الأُجْرُومِيَّة ويليهِ ملخَّة الإعراب، أبو محمَّد القاسم بن عليّ الحريري، دار الصَّمِيْعِي، الرياض، ط1، 1419هـ/1998م، ص12.
50. الأندلسي، أبو حيَّان (ت745هـ)، ارتشاف الضَّرْب مِن لسان العرب، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمَّد، مراجعة: رمضان عبد التَّوَّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1418هـ/1988م، (1079/3).
51. ابن هشام، جمال الدين (ت761هـ)، شرح شذور الدَّهَب في معرفة كَلَام العرب، اعتنى به: محمَّد أبو فضل عاشور، دار إحياء التَّراث العربي، بيروت، ط1، 1422هـ/2001م، ص(14-15).
52. السيوطي، جلال الدين (ت911هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تج: عبدالسلام محمد هارون، وعبد العال مكرم، مؤسسة الرسالة، ط/1413هـ - 1992. 33/1.
53. ينظر: عيَّانة، يحيى، تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري، جدارا للكتاب العالمي، عمان، وعالم الكتب الحديث، إربد، ط1/2006م، ص69.
54. زنكنة، شيماء رشيد محمد، تحديد مفهوم مصطلحي المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التفكير البنائي الإنشائي عند الخليل، ص188.
55. المخزومي، مهدي، في النَّحو العربي - نقد وتوجيه -، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1406هـ/1986م، ص73.
56. حسان، تمام، الخلاصة النَّحَوِيَّة، عالم الكتب، ط1، 1420هـ/2000م، ص105.
57. أبو المكارم، علي، الجملة الاسميَّة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1/1428هـ/2007م، ص22، وص41.
58. السَّامرائي، فاضل، الجملة العربيَّة تأليفها وأقسامها، دار الفكر، عمان - الأردن، ط2/1427هـ/2007م.
59. عبداللطيف، محمد حماسة، بناء الجملة العربيَّة، دار غريب، القاهرة - مصر، ط1/2003م، ص33.
60. أيوب، عبدالرحمن محمَّد، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح، الكويت، طبعة 1957م، ص151.
61. السَّيِّد، عبد الحميد مصطفى، بنية الجملة العربيَّة في ضوء المنهجين الوصفيِّ والتحويليِّ، المجلة العربيَّة للعلوم الإنسانية، مج19، ع75 لسنة 2001م، ص34. وفلفل، محمد عبدو، معالم التَّفكير في الجملة عند سيبويه، ص11 وما بعدها.
62. كَلَفَت، خليل، من أجل نحو عربي جديد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1/2009م، ص369-393.
63. في بحثه (جديد النحو العربي المسند والمسند إليه إنموذجاً، كتاب المؤتمر الدولي السابع للغة العربيَّة، دبي: 162.
64. في بحثه الموسوم بـ(المسند والمسند إليه في العربيَّة رأي في المصطلح والتحديد)، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الآداب جامعة باتنة1، مج19، ع38، لسنة 2018م.
65. أيوب، عبدالرحمن محمد، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح، الكويت، طبعة 1957م، ص151.
66. المرجع السابق، ص129. وينظر أيضاً: السيد، عبدالرحمن، بنية الجملة العربيَّة في ضوء المنهجين الوصفيِّ والتحويليِّ، ص35.
67. السَّيِّد، عبدالرحمن، بنية الجملة العربيَّة في ضوء المنهجين الوصفيِّ والتحويليِّ، ص41.
68. سيبويه، عمرو بن عثمان (ت180هـ)، الكتاب، تج: محمد كاظم البكاء، منشورات زين الحقوقية والأدبية، صور - لبنان، ط1/1435هـ/2015م، حاشية (3)، 213/2.
69. قطب، أحمد مجدي، مصطلحا المسند والمسند إليه بين سيبويه وخالفه. ص11.
70. ظلمون، رافي، التفكير النحوي قبل سيبويه - دراسة في تاريخ المصطلح النحوي العربي، مجلة (الكرمل - أبحاث في اللغة والأدب) ع53-55/1984م.

71. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمسند إليه في كتاب سيبويه. ص30.
72. المرجع السابق. ص24.
73. سيبويه، الكتاب. 329-328/3.
74. نقلاً عن حسن حمزة ص28.
75. المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه. ص10، وينظر أيضاً: زكنة، شيماء رشيد محمد، تحديد مفهومي المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التفكير البنائي الإنشائي عند الخليل. ص184.
76. زكنة، شيماء رشيد محمد، تحديد مفهومي المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التفكير البنائي الإنشائي عند الخليل، ص10.
77. نحلة، محمود أحمد، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1/1408هـ، 1988م. ص28.
78. زكنة، شيماء رشيد محمد، تحديد مفهومي المسند والمسند إليه عند سيبويه في ضوء التفكير البنائي الإنشائي عند الخليل. ص185.
79. القوزي، عوض، المصطلح النحوي، نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، منشورات عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ط1/1401هـ-1981م. ص148، وص86.
80. عباينة، يحيى، تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري. ص70.
81. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمسند إليه في كتاب سيبويه. ص28.
82. المرجع السابق. ص29.
83. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
84. حمزة، حسن، عودة إلى المسند والمسند إليه في كتاب سيبويه. ص30.
85. ابن يعيش، يعيش (ت 643هـ)، شرح المفصل لابن يعيش. قدم له إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1422 هـ - 2001 م، 4/340، وينظر أيضاً: مهوبي، الشريف، المسند إليه والمسند في العربية رأي في المصطلح والتحديد. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. ص60-61.
86. سيبويه، الكتاب، 79/1.
87. المرجع السابق. 21/1.
88. المرجع السابق. 232/1.
89. المرجع السابق. 211/1.
90. المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه. ص8.
91. سيبويه، الكتاب، 23/1-24. وينظر أيضاً: المطلي، غالب فاضل، والأسدي، حسن عبد الغني، المفهوم التكويني للعامل النحوي عند سيبويه. ص8.
92. سيبويه، الكتاب، 9/3.
93. المرجع السابق. 81-78/2، وحمزة، حسن، عودة إلى المسند والمسند إليه في كتاب سيبويه. ص44.
94. سيبويه، الكتاب، (87-86/2).

" اللّامات "

لأبي بكرٍ مُحَمَّد بن القاسم الأنباري (ت 328هـ)

دراسة وتحقيق

عمر ماجد عبد الهادي السنوي*

تاريخ قبول البحث: 2025/4/8م

تاريخ وصول البحث: 2024/12/27م

الملخص

يُعنى هذا البحث بتحقيق نص رسالة تراثية أصيلة لم يسبق نشرها، لطالما ألحقها الدارسون بالرسائل المفقودة، وهي رسالة "اللّامات" لأبي بكرٍ مُحَمَّد بن القاسم الأنباري (ت 328هـ). حيث تُعدّ هذه الرسالة شاهداً بارزاً على جهود علماء اللغة المتقدّمين في العناية بحروف المعاني، ومنها معاني اللّامات في الأساليب العربيّة الفصيحة، التي رصدوها في نصوص عصر الاحتجاج، لا سيّما نصّ القرآن الكريم. فكان هدف البحث العناية بإخراج هذه الرسالة إلى النور، لكي تُضمّ إلى مثيلاتها من رسائل العلماء المفردة في هذا الموضوع، ولكي يعمل الدارسون على مقارنتها وتحليلها ومناقشتها. وقد ظهر للباحث من خلال هذا العمل أنّ رسالة ابن الأنباري صحيحة النسبة إليه، وأنّها ذات قيمة معرفية عالية، لأنها أقدم ما وصل إلينا من الرسائل التراثية في هذا الباب، ولأنّ مؤلّفها من أئمة اللغة والنحو، ومن مشاهير المدرسة الكوفية في القرنين الثالث والرابع الهجريين.

الكلمات المفتاحيّة: اللّامات، ابن الأنباري، العربيّة الفصيحة، أسلوب القرآن، حروف المعاني.

* باحث.

The "Lams" by Abu Bakr Muḥammad ibn al-Qasim al-Anbari (d. 328 AH): A Study and Critical Edition

Abstract

This study presents a critical edition of an authentic, previously unpublished classical Arabic treatise long considered lost by scholars: "Al-Lamat" by Abu Bakr Muḥammad ibn al-Qasim al-Anbari (d. 328 AH). The treatise stands as a prominent witness to the efforts of early Arabic linguists in analyzing function words, particularly the semantic and syntactic functions of the Arabic particle *lām* in classical Arabic styles. These functions were systematically observed in texts from the pre-Islamic and early Islamic periods of linguistic authority, most notably the Qur'anic text. The research aims to bring this important work to light so that it can be examined alongside similar specialized studies by classical scholars and be made available for comparative, analytical, and scholarly discussion. Through this work, it becomes evident that the treatise is correctly attributed to Ibn al-Anbārī and holds significant scholarly value, being the earliest known independent treatise on this topic to have survived and having been authored by a leading figure of grammar and philology from the Kufan school in the third and fourth centuries AH.

Keywords: the particle lam, Ibn al-Anbari, classical Arabic, Qur'anic style, function words, grammatical particles.

المقدمة:

تستحقُّ الحمد يا الله، فما أعظمَ نعمتك علينا بهذه اللغة الكريمة، التي تُفتِّحُ عقولنا وتُوجدُ صُفوفنا وتُعَلِّي شأنا. وما أعظمَ نعمتك علينا بِبِعْثِكَ نبياً مَنَّا يَنطق بهذه اللغة الكريمة، فَصَلَ اللَّهُمَّ عليه، وعلى آله.

أما بعد؛ فهذا بحثٌ يُعنى بتحقيق نصِّ رسالةٍ تراثيةٍ أصيلةٍ لم يسبق نُشرُها، هي رسالةُ "الآلامات" لأبي بكرٍ مُحَمَّد بن القاسم الأنباري (ت 328هـ)، وهي رسالة طالما ألحَقها الدارسون بالرسائل المفقودة، وها قد مَنَّ الله بالعثور عليها واكتشافها.

هذه الرسالة تُعدُّ أقدم رسالة وصلتنا حتى الآن من الرسائل المفردة في موضوعها، كما تُعدُّ شاهداً بارزاً على جهود علماء اللغة المتقدمين في العناية بِمَعْرِفة معاني الآلامات في أساليب العربية الفصيحة، التي رصَدوها في نُصوص عصر الاحتجاج، لا سيَّما نصَّ القرآن الكريم. لأجل ذلك جاء هذا البحث الذي يهدف إلى العناية بإخراج هذه الرسالة إلى النور، لكي تُضمَّ إلى مثيلاتها من رسائل العلماء المفردة في هذا الموضوع، ولكي يعمل الدارسون على مقارنتها وتحليلها ومناقشتها.

ويفترض الباحث أنَّ الأعمال التراثية التي قيل إنَّها مفقودة، لا يعني عدم وجودها بالضرورة، إنما المراد أنَّ القائل لم يعثر عليها حتى حين إطلاق عبارته؛ فكم من كتابٍ ورسالةٍ وُضِعَا في قائمة المفقودات، فإذا به موجود في المكتبات الخاصة أو العامة، فإمَّا أن يكون غير م فهرس، أو تكون فهرسته مغلوطة بسبب خطأ في العنوان أو في اسم المؤلف، أو غير ذلك من الأسباب. أما إشكالية البحث فتتمثَّل في عدم وجود آثار لمحتوى هذه الرسالة في كُتُب التراث التي لحقت عصر ابن الأنباري، فهل يمكن أن تكون الرسالة فُقِدَت في وقت مبكر؟ أم أنَّ محتواها لا يرقى إلى مستوى الأخذ عنها واقتباس منها؟ أم هل يمكن أن تكون الرسالة منحوالة على ابن الأنباري ولا تصح نسبها إليه؟ هذا ما سيتكفل البحث بالإجابة عنه.

وقد انقسم هذا البحث إلى قسمين، اختصَّ القسم الأول منهما بالجانب الدراسي، مشتملاً على مبحثين:

المبحث الأول: للتعريف الموجز بصاحب رسالة "الآلامات" أبي بكرٍ مُحَمَّد بن القاسم الأنباري، وهو تعريف لازم بهذا القدر، لأننا بصدد أحد أعماله، وإلا فإنَّ سيرته قد عُرِفَت وكُتِبَ فيها العلماء والباحثون الشيء الكثير.

والمبحث الثاني: دراسة رسالة "الآلامات" لابن الأنباري من حيث السياق التاريخي، والمضمون، ومنهج

المؤلف، وأسلوبه، ومصادره.

أما القسم الثاني، فقد اختص بجانب التحقيق، واشتمل على مبحثين أيضاً: المبحث الأول: تحقيق نسبة الرسالة إلى ابن الأنباري، وعنوانها، ثم الكلام عن النسخة الخطية المعتمدة في التحقيق.

والمبحث الثاني: تحقيق نص رسالة "الآلامات" لابن الأنباري، متضمناً ضبطها، وتخريج شواهدها، والتعليق على ما يحتاج إلى تعليق.

ثم خاتمة تشتمل على أهم النتائج المستفادة من القسمين، وأهم التوصيات.

وانتهجت في معالجة هذا البحث منهجين:

الأول: المنهج التاريخي، للحديث عن ابن الأنباري صاحب الرسالة، وعن موضوع رسالته، وتتبع من سبقه ومن لحقه في الكتابة في هذا الباب. وبيان منهجه ومصادره.

والثاني: منهج تحقيق النصوص التراثية المخطوطة، الذي سار عليه أשיأنا المحققون الأكابر، واستقرت على أساسه قواعد التحقيق في العصر الحاضر، من مثل ما دُون في (أسس تحقيق التراث العربي ومناهجه) الذي قرّره لجنة مختصة ببغداد سنة (1980م) ضمت كبار المحققين، برئاسة العلامة محمد بهجة الأثري، وبرعاية معهد المخطوطات العربية. وقد نُشر هذا التقرير نشرتين: الأولى سنة (1985م) بتقديم مدير المعهد آنذاك: خالد جمعة، والثانية سنة (2019م) بتحقيق مدير المعهد حينها: فيصل الحفيان.

القسم الأول: الدراسة

المبحث الأول:

التعريف بمؤلف الآلامات ورسالته:

المطلب الأول: التعريف بصاحب الرسالة)

(1:

أولاً: اسمه ونسبه وحياته ووفاته:

هو محمد بن القاسم بن محمد بن بشار. ويكنى أبا بكر

(2:

ويُعرف بابن الأنباري لشهرة أبيه أبي محمد القاسم بن محمد الأنباري (ت 305هـ)⁽³⁾، وهي نسبة إلى مدينة الأنبار بالعراق. ويُنسب حنبلياً لمذهبه في العقيدة والفقه⁽⁴⁾.

ولد أبو بكر يوم الأحد لإحدى عشرة ليلة خلت من رجب سنة إحدى وسبعين ومئتين، في مدينة سامراء، ثم انتقل به أبوه مع أسرته إلى بغداد وهو صغير⁽⁵⁾.

ونشأ في بيت علم وأدب، وشهد البيئة العلمية منذ طفولته، وسرعان ما نهل من العلماء حتى تصدر في شبابه، فصارت له حلقة إلى جانب حلقة أبيه يرتادها الطلبة، ثم فاق أباه علماً وفضلاً وشهرة⁽⁶⁾.

توفي ابن الأنباري ببغداد ليلة عيد الأضحى سنة ثمان وعشرين وثلاثمائة، بحسب ترجيح جمهور المؤرخين، وقيل: سنة سبع وعشرين وثلاثمائة. ودُفن في داره⁽⁷⁾.

ثانياً: أساتذته وتلامذته:

تلمذ ابن الأنباري على يد عدد من كبار أهل العلم في فنون متنوعة، فمن أشهر شيوخه⁽⁸⁾: أبو العباس ثعلب (ت 291هـ)، ووالده: القاسم بن محمد بن بشار (ت 305هـ)، وأبو بكر بن دريد (ت 321هـ).

أما تلامذته فهم خلق كثير، من مشاهيرهم⁽⁹⁾: الزجاجي (ت 337هـ)، والنحاس (ت 337هـ)، والقالبي (ت 356هـ)، وأبو الفرج الأصفهاني (ت 360هـ)، وابن خالويه (ت 370هـ)، والدارقطني (ت 385هـ)، والمعافي بن زكريا (ت 390هـ)، وغيرهم ممن يصعب إحصاؤهم، لأنّ أبا بكر الأنباري ممن تصدر للتدريس مبكراً، وظلّ مجلسه عامراً حتى توفي⁽¹⁰⁾.

ثالثاً: مصنفاته:

لأبي بكر ابن الأنباري عدد من المصنّفات التي أثّرت المكتبة العربية وصارت عمدة في التراث العربي، وسأقتصر هنا على ذكر مصنفاته المنشورة، دون المخطوطة والمفقودة:

1. كتاب الأضداد، طبع عدة مرات، إحداها بتحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بالكويت، عام (1960م).

2. إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عز وجل، طبع بتحقيق: محيي الدين رمضان، بدمشق، عام (1971م).

3. الأمالي، عُثر على مجلس واحد من أماليه، وطبع بتحقيق: إبراهيم صالح، بدمشق، عام (1994م).

4. الزاهر في معاني كلمات الناس، طبع بتحقيق: حاتم الضامن، ببغروت، عام (1979م).

5. شرح الألفات المبتدآت في الأسماء والأفعال، نُشر في مجلة المجمع العلمي العربي (مج34) سنة (1959م)، بتحقيق: أبي محفوظ المعصومي.

6. شرح خطبة عائشة أم المؤمنين في أبيها، طبع بتحقيق: صلاح الدين المنجد، بدمشق، عام

(1962م).

7. شرح ديوان عامر بن الطفيل، طبع مع الديوان بتحقيق: المستشرق تشارلز لايل، في ليدن، سنة (1913م).

8. شرح القصائد السبع الطوال، طبع بتحقيق: عبد السلام هارون، بمصر، عام (1963م).

9. المذكر والمؤنث، طبع بتحقيق: طارق الجنابي، ببغداد، عام (1978م).

10. مرسوم الخط، طبع بتحقيق: امتياز علي عرشي، بالهند، عام (1982م).

11. مسألة من التعجب، نُشرت في مجلة آداب الرافدين سنة (1974م)، بتحقيق: محيي الدين توفيق.

12. منظومة في مشكل اللغة مع شرحها، نُشرت في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق (مج 64) سنة (1989م)، بتحقيق: عز الدين البدوي.

رابعاً: منزلته:

لقد كان أبو بكر ابن الأنباري عالماً واسع الثقافة متنوع الفنون، فله باع طويل في علوم القرآن وعلوم الحديث واللغة والنحو والتاريخ والأدب، وله شعر لطيف قليل⁽¹¹⁾. وكان آية من آيات الله في الحفظ⁽¹²⁾.

قال عنه أبو علي القالي: "كان أعلم من رأيناه من الكوفيين"⁽¹³⁾.

وقال أبو بكر الزبيدي: "كان أحفظ من تقدّم من الكوفيين"⁽¹⁴⁾.

وقال ابن النديم: "كان في نهاية الذكاء والفطنة وجودة القريحة وسرعة الحفظ، ومع ذلك كان ورعاً من الصالحين، لا يُعرف له حرمة ولا زلة، وكان يُضرب به المثل في حضور البديهة وسرعة الجواب"⁽¹⁵⁾.

وقال أبو المحاسن التنوخي: "لم يكن بعده إمامٌ في علم نحو الكوفيين"⁽¹⁶⁾.

المطلب الثاني: التعريف بالرسالة:

أولاً: موضوع الرسالة ومن كتب فيه:

إنّ هذه الرسالة من المؤلفات المختصة بموضوع (آلامات القرآن)، وقد ذكرها ابن النديم في "الفهرست" مع بعض المؤلفات في هذا الموضوع فقال: "الكتب المؤلفة في آلامات القرآن: ... كتاب الآلامات لابن الأنباري"⁽¹⁷⁾.

ولعلّ من المناسب هنا ذكر من صنّف في الآلامات بحسب تسلسلهم التاريخي:

1. سعيد بن مسعدة الأخفش الأوسط (ت 215هـ)⁽¹⁸⁾.
2. داود بن أبي طيبة المصري (ت 223هـ)⁽¹⁹⁾.
3. أبو الحسن محمد بن كيسان (ت 299هـ)⁽²⁰⁾.
4. أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري (صاحب هذه الرسالة).
5. عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت 337هـ)⁽²¹⁾.
6. أبو جعفر أحمد النحاس (ت 338هـ)⁽²²⁾.
7. أبو القاسم محمد بن سعيد المؤدب (ت 338هـ)⁽²³⁾.
8. الحسن بن شاذان المطوعي (ت 371هـ)⁽²⁴⁾.
9. أبو الحسين أحمد بن فارس (ت 395هـ)⁽²⁵⁾.
10. علي بن محمد الهروي (ت 415هـ)⁽²⁶⁾.

ويبدو من هذا العرض أنّ القرنين الثالث والرابع كانا حافلين بهذا النوع من المصنّفات. كما يظهر من هذا العرض أيضًا أنّ رسالة ابن الأنباري التي بين أيدينا هي أقدم ما وصلنا من هذه الكتب، وأنّ ما قبلها ما زال في عداد المفقود.

ثانيًا: مضمون الرسالة ومنهج مؤلفها:

صرّح المؤلف في صدر رسالته أنّ هذه الرسالة مخصّصة للكلام عن معاني اللام في القرآن الكريم تحديدًا، وأنّ عدد هذه الآلام عشرون لأمّا في كتاب الله تعالى.

ورتبها على النحو الآتي: لام الملك، لام الاستحقاق، لام جواب اليمين، لام إنّ، لام اليمين وجوابه، لام لو ولولا، لام التهديد، لام الأمر، لام كي، لام الجحود، لام التوكيد الزائدة، لام التعجب، لام من أجل، لام إلى، لام الصيرورة، لام القسم، لام الدعاء، لام عن، لام الاستغاثة، لام معاقبة الإضافة.

وقد استشهد لكلّ لام من الآلام بشواهد من القرآن الكريم -غالبًا-، وبعضها بشواهد شعرية أحيانًا.

وجاء أسلوبه في الرسالة أسلوب مراسلة وخطاب، فبدأه بقوله: (اعلم). وانتهج نهج الإيجاز، مقتصرًا على الأصل والشاهد، وربما فسّر الكلام إذا اقتضى المقام.

القسم الثاني: التحقيق:

المبحث الأول:

تحقيق نسبة الرسالة وعنوانها ووصف مخطوطاتها ومنهج تحقيقها:

المطلب الأول: تحقيق نسبة الرسالة وعنوانها:

هذه الرسالة المعروفة باسم "كتاب الآلامات" قد نسبها -بهذا العنوان- سائر من ترجم لأبي بكر محمد بن القاسم الأنباري -كما سيأتي-. وقولهم: "كتاب" أي: مكتوب، كما جاء في القرآن: ﴿أَلْقَى إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ﴾ [النمل: 29]، ولا يُراد به ما تُعارف عليه الناس اليوم من الدلالة على المصنّف الكبير، بحيث وضعوا في مقابله مسعى "كتيب" للدلالة على المصنّف الصغير. والنسخة الخطيّة التي بين أيدينا جاء فيها العنوان في أولها: "معرفة الآلامات"، وفي آخرها قال: "الآلامات" فحسب.

ومن المرجح أنّ سبب تأخر الكشف عن هذه الرسالة في العصر الحديث هو كونها رسالة صغيرة الحجم بين عدد من الكتب في مجموع خطّي واحد، ولأنّها غير مفهرسة. ومع صغر حجم هذه الرسالة، وأصاله ما جاءت به من مادّة علميّة، إلّا أنّ المصادر اللغوية والنحوية والبلاغية والتفسيرية لم تحفل بها، فلا يُعرف فيها أثر لها، ولا اقتباس منها، ويبدو أنّ السبب في ذلك أمران:

-وجود كتب أخرى في هذا الباب هي أكثر توسّعاً وأذيع صيتاً، أغنت الناس عن هذه الرسالة. -أنّ نسخها فُقدت في وقت مبكر على ما يبدو، وأنّ هذه النسخة الفريدة التي وصلتنا كانت من نواذر ما نجا من عاديّات الزمن.

ولعلّ أقدم من ذكر هذه الرسالة ابن النديم (ت 384هـ) في "فهرسته"⁽²⁷⁾، ثم اعتمد عليه من بعده لشهرة فهرسته بين الناس.

وفي مضمون الرسالة دلالات تؤيد صحّة نسبتها إلى أبي بكر ابن الأنباري:

من ذلك أنّه في جُلّ مسائله ومُصطلحاته كان على المذهب الكوفيّ، وهو مذهب ابن الأنباري. ومن ذلك أيضاً أنّه نقل عن الفراء غير مرّة، مصرّحاً باسمه، وهو ممّن روى كتب الفراء عن شيوخه⁽²⁸⁾، وله عناية به، وإشادة بمكانته⁽²⁹⁾.

ومن ذلك أيضاً كلامه عن اللام في قوله تعالى: {لِيُطْفِئُوا} فرجّح بأنها لام (كي)، وهو نفسه الترجيح الذي ذكره في "شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات"⁽³⁰⁾، مستبعداً رأي البصريين الذين جعلوها لام (أن).

ومن ذلك أيضاً كلامه عن اللام في قوله تعالى: {لِإِيْلَافٍ} فرجّح أنّها للتّعجب، وهو نفسه استدلّ لهذا القول في كتابه "إيضاح الوقف والابتداء"⁽³¹⁾.

ومن ذلك أيضًا رأيُه في اللّام الزائدة للتوكيد، فإنّه استدلّ له في موضع آخر نقله عنه الواحدي (ت 468هـ) في تفسيره "البيسط"⁽³²⁾.

ويبدو أنّ الواحدي في تفسيره "البيسط" قد اعتمد كتابًا لابن الأنباري لم يصل إلينا، ربما هو كتاب "المشكّل". ومن ذلك ما نقله في معنى اللّام في الآية: {وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ} [العاديات: 8] من بين كلام لابن الأنباري، جاء فيه قوله: "ومعناه: إنّ الإنسان من أجل حُبِّ المالِ لَبَخِيل"⁽³³⁾، وهذا نفسه ما جاء في هذه الرّسالة.

ويشهد لذلك أيضًا ما نقله عن ابن الأنباري في الآية {لِيُضِلُّوا} قال: "قال ابن الأنباري: هذه لام الدعاء... وتأويلها: ربنا ابتلهم بالضلال عن سبيلك"⁽³⁴⁾، وهذا نفسه جاء منصوصًا عليه في هذه الرّسالة.

المطلب الثاني: وصف النّسخة الخطيّة المعتمّدة ومنهج تحقيقها:

إنّ النّسخة الخطيّة الفريدة التي بين أيدينا هي من محفوظات مكتبة دمشق، برقم (16799)، وتقع في لوحتين ضمن مجموع خطّي احتوى رسائل عدّة في اللّغة والعروض. ويُقدّر أن يكون تاريخ نَسْخِهِ في القرن العاشر تقريبًا. ولم يصحّ النَّاسِخُ باسمه قطّ. وخطُّ النَّاسِخِ واضح مقروء، ووقعت له بعض التّصحيفات والأخطاء والسّقط. وهذا نموذجٌ من أوّلها وآخرها:

معرفة اللامات تأليف أبي بكر محمد بن القاسم بن أبي البزار
قال أبو بكر محمد بن أبي القاسم بن محمد بن أبي البزار
أعلم أن اللامات عشرون لا مأكلة في كتاب الله تعالى
أولها لام للكم كقوله تعالى لله الأمر من قبل ومن بعد معنا
ملك الأمر. ولأم الاحتفاق كقوله تعالى فسمعوا لأصحاب السمر
معناه يسمعوا أصحاب السمر السحق. واللام التي تكون
جوابا لليمين كقوله تعالى ليقولن الذين كفروا واللام
التي تكون جوابا للإن كقوله تعالى إن ربك لبالمرصاد واللام

واللام التي تعاقب الإصاف كقوله تعالى أنا نحن نزلنا الذكر
وأنال الحاقطون معناه وأنا الحاقطون فلما قدم الحاد
زاد المعاقبة الإصافه وكذلك يقولون زيد غلامك
فاذا فكوا الكاف كالوا زيد لك غلام فيزيدون لا ما
للعاقب الإصافه. تجزئ اللامات كما ذكر المصنف
رحمه الله تعالى. وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم
والحمد لله وحده

أما عملي في تحقيق هذه الرسالة فيتلخص في الآتي:

1. نسخ الرسالة وتفرغها من المخطوط، ثم إعادة مقابلتها عليه.

2. ضبط النص ضبطاً تاماً، ملتزماً بقواعد الرسم الإملائي التي استقر عليها علماء العربية في العصر الحاضر، وتفقيص النص، وترقيمه بعلامات الترقيم المناسبة.
 3. تخريج الآيات القرآنية ضمن المتن بين معكوفين.
 4. تخريج الشواهد والاقتباسات الواردة في كلام المؤلف.
 5. استدراك ما أخطأ فيه الناسخ من تصحيف وتحريف وسقط ونحو ذلك.
 6. مقارنة النص بما جاء في كتب ابن الأنباري الأخرى، لربط كلامه بعضه بالآخر، وتعزيزه وتقويته.
- المبحث الثاني:

تحقيق نص الرسالة:

معرفة اللامات:

تأليف: أبي بكر محمد بن القاسم بن بشار الأنباري:

قال أبو بكر محمد بن أبي القاسم⁽³⁵⁾ بن محمد بن يسار⁽³⁶⁾ الأنباري:

إعلم أن اللامات عشرون لماً، كلها في كتاب الله تعالى.

1. أولها لام الملك، كقوله تعالى: ﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾ [الرؤم: 4]، معناه: يملك الأمر.
2. ولأم الاستخفاف، كقوله تعالى: ﴿فَسُخِّفُوا لَأَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ [الملئ: 11]، معناه: يستحق أصحاب السعير السحق.
3. واللام التي تكون جواباً لليمين، كقوله تعالى: ﴿لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ [هود: 7]⁽³⁷⁾.
4. واللام التي تكون جواباً ل(إن) كقوله تعالى: ﴿إِنَّ رَيْكَ لِبِأَمْرٍ صَادٍ﴾ [الفجر: 14].
5. واللام التي تكون يميناً وتُجاب بجواب اليمين، كقوله تعالى: ﴿لَمَنْ تَبِعَكَ مِنْهُمْ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ﴾ [الأعراف: 18]، اللام في (لَمَنْ) يمين، وفي (لَأَمْلَأَنَّ) جوابها.
6. واللام التي تكون جواباً ل(لو) أو (لولا)، كقوله تعالى: ﴿لَوْ تَزَيَّلُوا لَعَذَّبْنَا﴾ [الفتح: 25]، ﴿لَوْ لَا أَنْتُمْ لَكُنَّا﴾ [سبا: 31].
7. واللام التي تكون تهديداً، كقوله: ﴿وَلَيَتَمَتَّعُوا فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾ [العنكبوت: 66]⁽³⁸⁾.
8. ولأم الأمر، كقوله تعالى: ﴿لَيَسْتَأْذِنُكُمُ الَّذِينَ﴾ [التور: 58].
9. ولأم (كي)، كقوله تعالى: ﴿يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ﴾ [الصف: 8]، معناه: لكي يُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ⁽³⁹⁾.
10. ولأم الجحود، كقوله تعالى: ﴿مَا كَانَ اللَّهُ لِيَذَرَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران: 179]، ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِلَّ قَوْمًا﴾ [التوبة: 115].

11. وَاللَّامِ الرَّائِدَةُ لِلتَّوَكِيدِ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: «عَسَى أَنْ يَكُونَ رَدَفَ لَكُمْ» [النمل: 72]، فَزَادَ اللَّامُ لِلتَّوَكِيدِ. وَقَالَ الْفَرَّاءُ: "مَعْنَاهُ: عَسَى أَنْ يَكُونَ دَنَا لَكُمْ" (40).
1. وَلَا مُ التَّعَجُّبِ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: «لِيَلَا فِ قُرَيْشٍ» [قُرَيْش: 1]، مَعْنَاهُ: [اعْجَبَ] (41) يَا مُحَمَّد لِيَلَا فِ قُرَيْشٍ (42).
2. وَاللَّامِ الَّتِي تَكُونُ بِمَعْنَى [إِمْنَ] (43) أَجَلٍ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: «وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ» [العاديات: 8]، مَعْنَاهُ: وَإِنَّهُ لِمَنْ أَجَلٍ حُبِّ الْمَالِ لَبَخِيلٌ (44).
قَالَ الشَّاعِرُ:
أَرَى الْمَوْتَ يَعْتَادُ (45) الْكِرَامَ وَيَصْطَفِي * عَقْلَهُ (46) مَالِ الْفَوَاحِشِ (47) الْمُتَشَدِّدِ (48)
1. وَاللَّامِ الَّتِي تَكُونُ بِمَعْنَى [إِلَى]، [كَ] قَوْلِهِ [تَعَالَى] (49): «إِنَّا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ» [آل عمران: 193]، مَعْنَاهُ: إِلَى الْإِيمَانِ.
2. وَلَا مُ الصَّبْرُورَةِ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: «فَالْتَقَطَهُ ءَالُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا» [القصص: 8]، مَعْنَاهُ: فَصَارَ لَهُمْ عَدُوًّا.
وَقَالَ الْفَرَّاءُ: "اللَّامُ لَمْ يَكِ، الْمَعْنَى: لِيَكِيَ يَكُونُ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا فِي عَاقِبَةِ الْأَمْرِ" (50).
قَالَ الشَّاعِرُ:
وَلَمَّ نَايَا تُرْبِي كُلِّ مُرْضِعَةٍ * وَلِلْخَرَابِ يَجْرُ (51) النَّاسُ عُمْرَانَا (52)
- مَعْنَاهُ: فَعَاقِبَةُ أَمْرِ الْمُرْضِعَةِ أَنْ يَمُوتَ وَلَدُهَا، وَعَاقِبَةُ أَمْرِ الْبَايِ أَنْ يَخْرَبَ بِنَاؤُهُ.
وَقَالَ آخَرُ:
فَإِنْ يَكُنِ الْمَوْتُ أَفْنَاهُمْ * فَلِلْمَوْتِ مَا تَلِدُ الْوَالِدَةُ (53)
- أَرَادَ: فَعَاقِبَةُ أَمْرِ الْوَالِدَةِ أَنْ يَمُوتَ وَلَدُهَا.
1. وَلَا مُ الْإِبْتِدَاءِ فِي قَوْلِ الْبَصْرِيِّينَ، وَهِيَ لَامُ الْقَسَمِ عِنْدَ الْكُوفِيِّينَ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: «لِيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ» مَا تَقَدَّمَ [الفتح: 2] (54).
2. وَقَالُوا فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: «رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ» [يونس: 88]: هِيَ لَامُ الدُّعَاءِ، مَعْنَاهُ: رَبَّنَا ابْتَلِهِمْ بِالضَّلَالِ عَنْ سَبِيلِكَ.
3. وَاللَّامِ الَّتِي تَكُونُ بِمَعْنَى [عَنْ]، [كَ] قَوْلِهِمْ: رَاهَنْتُ جُبَّةً بِجُبَّةٍ. مَعْنَاهُ: جُبَّةٌ عَنْ جُبَّةٍ (55).
4. وَلَا مُ الْأَسْتِغَاثَةِ (56)، كَقَوْلِهِمْ: يَا لِلنَّاسِ.
وَكَقَوْلِ الشَّاعِرِ:

يا لَبَكْرٍ أَنْشِدُوا⁽⁵⁷⁾ لِي كُليِّبًا * يا لَبَكْرٍ أَيْنَ أَيْنَ الْفِرَارُ⁽⁵⁸⁾
 5. وَاللَّامُ الَّتِي تُعَاقِبُ الْإِضَافَةَ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ} [الحجر: 9]،
 مَعْنَاهُ: وَإِنَّا لِحَافِظُونَهُ؛ فَلَمَّا قَدَّمَ الْهَاءَ زَادَ لِمُعَاقِبَةِ الْإِضَافَةِ.
 وَكَذَلِكَ يَقُولُونَ: زَيْدٌ غُلَامُكَ؛ فَإِذَا قَدَّمُوا الْكَافَ قَالُوا: زَيْدٌ لَكَ غُلَامٌ؛ فَيَزِيدُونَ لَامًا لِمُعَاقِبَةِ
 الْإِضَافَةِ.

نَجَزَتِ اللَّامَاتُ كَمَا ذَكَرَ الْمُصَنِّفُ رَحِمَهُ اللَّهُ تَعَالَى⁽⁵⁹⁾.
 وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ، وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَسَلَّم، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ وَحْدَهُ.

الخاتمة:

مما سبق في هذه الدراسة نخلص إلى ما يلي:
 أولاً: إنَّ عددًا مما قيل بأنَّه مفقود من التراث العربي الإسلامي قد استطاع الباحثون إثبات وجوده عن طريق
 البحث في خزائن المخطوطات، والكشف عما تحويه من كنوز تراث الأمة، فعلى الباحثين والمحققين عدم
 التوقُّف عن البحث إذا رأوا عبارة: (مفقود)، فلربَّما يكون أقرب إليهم مما يتوقعون.
 ثانيًا: إنَّ رسالة ابن الأنباري المعروفة بكتاب الآلامات، هي رسالة ذات قيمة معرفية كبيرة، كونها أقدم ما وصل
 إلينا من الرسائل التراثية في هذا الباب، ولكون مؤلفها من أئمة اللغة والنحو، ومن مشاهير المدرسة الكوفية في
 القرنين الثالث والرابع الهجريين.
 ثالثًا: إنَّ رسالة الآلامات هذه قد ثبتت صحَّة نسبها إلى ابن الأنباري بعدة طرق ودلالات، وهي انعكاس لما وجدناه في
 كتبه المتداولة بين أيدي العلماء والباحثين. وأما عدم ظهور آثار محتواها في كُتُب مَنْ لَحِقَهُ، فيظهر أنَّ سبب ذلك
 هو: وجود كتب أخرى في هذا الباب هي أكثر توسُّعًا وأذيعَ صيتًا، أغنت الناسَ عن هذه الرسالة. كما يبدو أنَّ نُسخَ
 رسالة ابن الأنباري قد فُقدت في وقتٍ مبكرٍ على ما يبدو، وأنَّ هذه النسخة الفريدة التي وصلتنا كانت من نوادر ما
 نجا من عاديّات الزمن.
 وفي الجُملة فإنَّ هذا البحث ما هو إلَّا حلقة في سلسلة المعرفة، ولذلك فإنَّ من التوصيات التي يوصي بها الباحث
 نتيجة عمله في هذا البحث:

- مقارنة رسالة "الآلامات" لابن الأنباري، بما وصلنا من رسائل أخرى في هذا الباب.
- دراسة استعمال اللام في العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية معمَّقة، بحيث تُعرِّض على ميزان الفصاحة،
 وتُناقش مناقشة مستقلة تشمل الإجابة عن إیرادات المجوّزين والمانيين.
- والله نسأل أن يتقبَّل هذا العمل، وأن يجعله نافعًا لطلبة العلم والباحثين.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن الأنباري سيرته ومؤلفاته، لحاتم الضامن، دار البشائر، دمشق، 2004م.
2. الأضداد، لابن الأنباري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت - لبنان، 1987م.
3. إنباه الرُّواة على أنباء النُّحاة، للقفطي، علي بن يوسف، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مصر،

- 1986م.
4. إيضاح الوقف والابتداء، لابن الأنباري، تحقيق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1971م.
5. تاريخ العلماء النحويين، لأبي المحاسن التنوخي، تحقيق: عبد الفتاح الحلو، دار هجر، الرياض، 1981م.
6. تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، 2002م.
7. التفسير البسيط، للواحيدي، تحقيق: مجموعة من الباحثين، عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1430هـ.
8. تهذيب اللغة، لأبي منصور الأزهري، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، 2001م.
9. المجلس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، لابن طرار المعافي بن زكريا، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 2005م.
10. ديوان طرفة بن العبد، تحقيق: مهدي ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 2002م.
11. الزاهر في معاني كلمات الناس، لابن الأنباري، تحقيق: حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، 1992م.
12. شرح الفصيح، لابن خالويه، تحقيق: عبد الله عمر الحاج إبراهيم وخالد بن محمد التويجري وسعيد بن علي العمري، مركز البحوث والتواصل المعرفي، السعودية، 2017م.
13. شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، لابن الأنباري، تحقيق: عبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، د.ت.
14. طبقات الحنابلة، لابن أبي يعلى، تحقيق: محمد حامد الفقي، مصر، 1952م.
15. طبقات النحويين واللغويين، لأبي بكر الزبيدي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، د.ت.
16. غاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري، تحقيق: برجستراسر، تصوير مكتبة ابن تيمية، مصر، د.ت.
17. الفهرست، لابن النديم، تحقيق: إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، 1997م.
18. الكتاب، لسيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، 1988م.
19. الآلامات، لابن فارس، تحقيق: شاهر الفحام، مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق، العدد الرابع، 1973م.
20. الآلامات، لأبي الحسن الهروي، تحقيق: يحيى علوان، في دار الفلاح، بغداد، 1980م.
21. الآلامات، لأبي جعفر النحاس، تحقيق: طه محسن، مجلة المورد، العدد 1-2، 1971م.

22. الآلامات، للزجاجي، تحقيق: مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، 1985م.
23. المحمّدون من الشعراء، للقفطي، علي بن يوسف، تحقيق: رياض عبد الحميد مراد، دمشق، 1975م.
24. معجم الأدباء، لياقوت الحموي، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، 1993م.
25. مغني اللبيب، لابن هشام، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، 1985م.
26. المقصور والممدود، لأبي علي القالي، تحقيق: أحمد هريدي، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، 1999م.
27. نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات الأنباري، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الأردن، 1985م.

الهوامش:

- (1) من أهم المصادر في ترجمته: طبقات النحويين واللغويين، لأبي بكر الرّبيدي (ص153). والفهرست، لابن النديم (ص101). وتاريخ العلماء النحويين، لأبي المحاسن التنوخي (ص178). وتاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (299/4). ونزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات الأنباري (ص197). وغيرها من المصادر والمراجع الكثيرة، جمّعها حاتم الضامن في كتابه: ابن الأنباري سيرته ومؤلفاته (ص7-9)، فبلغت نحو خمسين مصدراً ومرجعاً.
- (2) يُنظر: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (299/4).
- (3) تُنظر ترجمته في: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (446/14).
- (4) يُنظر: طبقات الحنابلة، لابن أبي يعلى (ص153).
- (5) يُنظر: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (299/4). ومعجم الأدباء، لياقوت الحموي (318/16).
- (6) يُنظر: الفهرست، لابن النديم (ص101). وإنباه الرواة على أنباه النحاة، للقفطي (202/3).
- (7) يُنظر: طبقات النحويين واللغويين، لأبي بكر الرّبيدي (ص153). والفهرست، لابن النديم (ص101). وإنباه الرواة على أنباه النحاة، للقفطي (202/3).
- (8) يُنظر: ابن الأنباري سيرته ومؤلفاته، لحاتم الضامن (ص15-17).
- (9) يُنظر: المرجع السابق (ص18-19).
- (10) يُنظر: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (299/4).
- (11) يُنظر: معجم الأدباء، لياقوت الحموي (311/18). والمحمّدون من الشعراء، للقفطي (ص238).
- (12) يُنظر: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (184/3). ونزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات الأنباري (ص197).
- (13) يُنظر: المقصور والممدود، لأبي علي القالي (ص11).
- (14) يُنظر: طبقات النحويين واللغويين، لأبي بكر الرّبيدي (ص153).
- (15) يُنظر: الفهرست، لابن النديم (ص101).
- (16) يُنظر: تاريخ العلماء النحويين، لأبي المحاسن التنوخي (ص178).
- (17) يُنظر: الفهرست، لابن النديم (ص55).

- (18) يُنظر: المصدر السابق.
- (19) يُنظر: المصدر نفسه.
- (20) يُنظر: معجم الأدباء، لياقوت الحموي (307/5).
- (21) مطبوع بتحقيق مازن المبارك، في دار الفكر، دمشق، سنة 1985م.
- (22) نُشر بتحقيق طه محسن، في مجلة المورد، العدد 1-2، سنة 1971م.
- (23) يُنظر: الفهرست، لابن النديم (ص55).
- (24) يُنظر: غاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري (213/1).
- (25) نُشر بتحقيق شاكر الفحام، في مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق، العدد 4، سنة 1973م.
- (26) مطبوع بتحقيق يحيى علوان، في دار الفلاح، بغداد، سنة 1980م.
- (27) يُنظر: الفهرست، لابن النديم (ص55، 102).
- (28) يُنظر: شرح الفصيح، لابن خالويه (ص470).
- (29) يُنظر: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (225/16).
- (30) يُنظر: شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، لابن الأنباري (ص57).
- (31) يُنظر: إيضاح الوقف والابتداء، لابن الأنباري (985/2).
- (32) يُنظر: التفسير البسيط، للواحدي (351/5).
- (33) المصدر السابق (256/24).
- (34) المصدر نفسه (292/11).
- (35) كذا في الأصل: والصواب محمد بن القاسم.
- (36) كذا في الأصل: والصواب: بشار. وهو ما اتفق عليه القدماء في ترجمته.
- (37) قال ابن الأنباري في كتابه: إيضاح الوقف والابتداء (129-130): «وجوابات الأقسام أربعة: اللام، وأن، وما، ولا. تقول: ظننت أن زيداً قائم، فتكتفي ب(أن) من الاسم والخبر، وتقول: ظننت ليقوم زيد، فتكتفي ب(لام اليمين) من الاسم والخبر، وتقول: ظننت ما يقوم زيد، فنكتفي ب(ما) منهما، وتقول: ظننت لا يقوم زيد، فتكتفي ب(لا) منهما».
- (38) وقال ابن الأنباري أيضاً في كتابه: إيضاح الوقف والابتداء (829-830): «وقوله: {وليتمتعوا} الاختيار أن تكون اللام لام الأمر وهو أمر في اللفظ وتهدد في المعنى... ويقوي هذا المذهب قراءة نافع والأعمش وحمزة: {وليتمتعوا} بجزم اللام، ويجوز أن تكون لام كي، كأنه قال: لكي يكفروا بما آتيناهم ولكي يتمتعوا».
- (39) ومن أمثلة لام (كي) ما قاله ابن الأنباري في كتابه: إيضاح الوقف والابتداء (940/2): «اللام التي في {لتعلموا} [الطلاق: 12] لام كي».
- (40) لم أقف عليه في كتب الفراء التي وصلت إلينا، ولكن جاء في كتاب: تهذيب اللغة، للأزهري (68/14): «قال الفراء في قوله تعالى: {زِدْ لَكُمْ} جاء في التفسير: دَنَا لَكُمْ، فكأنَّ اللام دَخَلَتْ، إِذْ كَانَ الْمَعْنَى دَنَا لَكُمْ. قَالَ: وَقَدْ تَكُونُ اللَّام دَاخِلَةً وَالْمَعْنَى زِدْكُمْ، كَمَا يَقُولُونَ: نَقَدْتُ لَهَا مِئَةً، أَيْ نَقَدْتُهَا مِئَةً».
- (41) سقطت من الأصل، واستدركتها من: إيضاح الوقف والابتداء، لابن الأنباري (985/2).
- (42) قال ابن الأنباري في كتابه: إيضاح الوقف والابتداء (985-986)، محتجاً لهذا الاختيار: «وقال قوم: اللام صلة لفعل مضمرة كأنه قال: اعجب يا محمد لنعم الله على قريش في إيلافهم رحلة الشتاء والصيف، فلا تتشاغلن بذلك عن الإيمان

- باللهِ وأتباعك، الدليل على هذا قوله: {فليعبدوا رب هذا البيت، الذي أطعمهم من جوع، وأمنهم من خوف}، أنشد هشام بن معاوية حجةً لأنَّ اللام من صلة التعجب:
- أَتَخَذُلُ ناصِري وَتُعِزُّ عِيسَى * أَيْرِوْعُ بْنُ غَيْظٍ لِلْمِعَنِ
فمعناه: (اعجبوا للمعَن)، والمعَن: المعترض.
- وقال ابن الأنباري أيضًا في كتابه: الزاهر في معاني كلمات الناس (93/2): «المِعَن: المعترض. وهذه اللام لام التعجب. والمعنى: اعجبوا للمِعَن».
- (43) سقطت من الأصل. واستدركته من كتابه الآخر: شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات (ص557): «قال الله عز وجل: (وإنه لحبٍ الخير لشديد)، معناه من أجل حب المال لبخيل».
- (44) قال ابن الأنباري في كتاب: شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات (ص557) عند شرح قول لبيد:
- لِمُعَقَّرٍ قَهْدٌ تَنَازَعُ شِلْوُهُ * غُبْسٌ كَوَاسِبٌ لَا يُمْنُ طَعَامُهَا
«ويقال: اللام معناها: مِن أَجْلِ، والتقدير: مِن أَجْلِ مُعَقَّرٍ. قال الله عز وجل: (وإنه لحبٍ الخير لشديد)، معناه: من أجل حب المال لبخيل».
- (45) كذا في الأصل! والصواب: يعتام. كما في ديوان طرفة.
- (46) كذا في الأصل! والصواب: عقيلة. كما في ديوان طرفة.
- (47) كذا في الأصل! والصواب: الفاحش. كما في ديوان طرفة. وهذه التحريفات المذكورة تُخلّ بالوزن والمعنى.
- (48) من معلقة طرفة بن العبد، يُنظر: ديوانه (ص26).
- (49) زيادات يقتضيها المقام اتِّساقاً مع المواضع المشابهة لها في الرسالة.
- (50) لم أقف على مَنْ ذكر نصَّ هذا القول عن الفراء، ولكن وجدتُ له إشارة في: الجليس الصالح الكافي، لابن طرار (ص705).
- (51) كذا في الأصل! وهو تصحيف، والصواب: يُجِدُّ، كما في المصدر.
- (52) يُنظر: الجليس الصالح الكافي، لابن طرار (ص705).
- (53) يُنظر: المصدر السابق.
- (54) يبدو جلياً أنَّ الناسخ قد أخطأ في وضع هذا الشاهد في هذا الموضع، فإنَّه لا علاقة له بلام الابتداء أو القسم، وإنَّما هو تنمَّة للشواهد التي ذكرها في الموضع السابق عند كلامه عن (لام الصبرورة) عند الكوفيين، أو (لام العاقبة) عند البصريين، وابن الأنباري رأيه في هذه الآية واضح، كما نقله عنه الواحدي في: التفسير البسيط (282/20)، فقال: «قال ابن الأنباري: سألت أبا العباس [ثعلباً] عن اللام في قوله: {لِيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ} فقال: هي لام كي، معناها: إنا فتحنا لك فتحاً مبيناً لكي يجتمع لك مع المغفرة تمام النعمة في الفتح... والقول ما قال أبو العباس».
- أما هذا الموضع فشاهده المشهور قولُ الله تعالى: {لِيُؤْسَفُ وَأُخُوهُ أَحَبُّ إِلَيَّ أَيْنَمَا مَنَّا} [يوسف ٨].
- (55) الشاهد من كتاب الله تعالى: {وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا لَوْ كَانَ خَيْرًا مَا سَبَقُونَا إِلَيْهِ} [الأحقاف: 11]، قال ابن الحاجب بمعنى (عن). يُنظر: مغني اللبيب، لابن هشام (178/1).
- (56) لا يوجد لها مثال في القرآن -فيما أعلم-.
- (57) كذا في الأصل! والصواب: أنشِروا، من النشور. كما في المصدر.
- (58) من قصيدة المهلهل المشهورة، ويُنظر: الكتاب، لسيبويه (215/2).

(59) ويُمكن أن يُستدرك من أنواع اللّامات على ما جاء في رسالة المؤلّف هذه، ما ذكره هو نفسه في كتابه الآخر: الأضداد (ص189-190) قال: «وقالَ الفَرّاءُ: لا تكون (إنّ) بِمَعْنَى (قد)؛ حتّى تدخل معها (اللام) أو (ألا): فإذا قالت العرب: إنّ قام لَعبد الله، وألا إنّ قام عبد الله، فَمَعْنَاهُ قد قام عبد الله، قال الشّاعِر:

ألا إنّ سرى همّي فبتُ كئيباً * أحاذِرُ أن تنأى النّوى بغضوبها

معناه: قد سرى همّي... وقال في إدخال اللّام:

هَبْلَتِكَ أُمُكْ إنّ قَتَلْتَ لَـمُسْلِمًا * وَجَبَتْ عَلَيْكَ عُقُوبَةُ الْمُتَعَمِّدِ

معناه: قد قتلت مسلماً».

"كتاب المطر" لأبي زيد سعيد بن أوس الأنصاري:

قراءة في ضوء النظرية التحليلية

د. أحمد سعيد عنيزات* د. أنس أحمد قرقر**

تاريخ وصول البحث: 2025/1/6 م تاريخ قبول البحث: 2025/4/8 م

الملخص

هذه قراءة للكلمات المطر، وتحليلها وفق النظرية التحليلية للمعنى؛ لبيان ما تحمله هذه الكلمات من محدّدات دلالية وملامح تمييزيّة، ولبيان العلاقة بين التراث اللغوي العربي القديم والفكر الدلالي في العصر الحديث. فهو يهدف إلى قراءة كتاب المطر من منظور دلالي حديث، وتحديدًا النظرية التحليلية للمعنى، وذلك في ضوء المنهج الوصفي التحليلي.

وقد خلّص البحث إلى أنّ مؤلّف الكتاب أبا زيد الأنصاري استطاع أن يُحدّد المُحدّدات الدلالية لأغلب الكلمات، إلا بعضًا منها لم يذكر أيًا من مُحدّداتها الدلالية. وأمّا الملمح التمييزي، فقد ظهر جليًا في أغلب كلمات الكتاب، وبهذا نحكم على أنّ صنيع أبي زيد قد تقاطع مع النظرية التحليلية بشكل كبير جدًّا، ويمكن القول: إن أبا زيد كان سباقًا في الجانب التطبيقي لنظرية تحليل المعنى.

الكلمات المفتاحية: المطر، أبو زيد الأنصاري، علم الدلالة، النظرية التحليلية، تحليل المعنى.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، جامعة البلقاء التطبيقية.

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

***Kitāb al-Maṭar* by Abu Zayd Sa'īd ibn Aws al-Anṣārīyy:**
Reading in light of Analytical Theory

Abstract

This is a reading of the vocabulary of *Al-Matar* by *Abu Zayd Al-Ansariyy*, and an analysis according to the analytical theory of meaning; to clarify the Semantic Markers and Distinguishers for these vocabularies, and to clarify the relationship between the ancient Arabic linguistic heritage and semantic thought in the modern era. It aims to read the book *Al-Matar* from a modern semantic perspective, specifically the analytical theory of meaning, in light of the descriptive analytical approach.

The research concluded that the author of the book, *Abu Zayd Al-Ansariyy*, was able to determine the semantic markers of most of the vocabularies, except for some of them, for which he did not mention any of their semantic markers. The distinguishers appeared clearly in most of the vocabularies of the book, and we can say that *Abu Zayd's* work clearly agreed with the analytical theory, and he had preceded the contemporary linguists in the applied aspect of the theory of meaning analysis.

Keywords: Rain, Abu zayd Al-Anṣārīyy, Semantics, Analytical Theory, Meaning Analysis.

مُقَدِّمَةٌ:

ذَهَبَ أَبُو زَيْدٍ الْأَنْصَارِيُّ وَاللُّغَوِيُّونَ الْعَرَبُ فِي مُؤَلَّفَاتِهِمُ اللَّغَوِيَّةِ إِلَى تَفْسِيرِ الْأَلْفَاظِ بِطُرُقٍ مُتَنَوِّعَةٍ، كَالْتَفْسِيرِ بِالْمِثْلِ (الْمُرَادِفِ) أَوْ الضِّدِّ، أَوْ التَّفْسِيرِ بِذِكْرِ الْمُحَدِّدَاتِ الدَّلَالِيَّةِ، وَهَذَا يَتَّفِقُ وَالنَّظَرِيَّةَ التَّحْلِيلِيَّةَ لِلْمَعْنَى؛ فَالنَّظَرِيَّةُ تَنْطَلِقُ مِنْ نُقْطَةٍ أُسَاسِيٍّ فِي أَنَّ الْكَلِمَةَ فِي الظَّنِّ الْأَغْلَبِ تَتَكَوَّنُ مِنْ عَدَدٍ كَبِيرٍ مِنَ الْمُحَدِّدَاتِ (المكونات) الدَّلَالِيَّةِ⁽¹⁾، وَهَذِهِ الْمُحَدِّدَاتُ يَتَحَكَّمُ فِيهَا اثْنَانِ: الْمُحَلِّلُ اللَّغَوِيُّ، وَطَبِيعَةُ الْكَلِمَةِ سَوَاءً أَكَانَتْ مُنْفَرَدَةً أَمْ فِي السِّيَاقَاتِ اللَّغَوِيَّةِ، وَعَلَى هَذَا فَعَدَدُ الْمُحَدِّدَاتِ الدَّلَالِيَّةِ وَتَرْتِيبُهَا تَحْكُمُ⁽²⁾، وَهَذِهِ الْمُحَدِّدَاتُ لَا تَخْرُجُ فِي تَفْسِيرِ آيٍ وَحِدَةٍ دَلَالِيَّةٍ، عَنْ اثْنَيْنِ -عَلَى تَقْسِيمِ (Nida)- الْمُحَدِّدَاتِ الدَّلَالِيَّةِ⁽³⁾: الْمُحَدِّدَةُ (Diagnostic)، وَالْمُمَيِّزَةُ (Supplementary). وَعَنْ ثَلَاثَةٍ -بِنَاءً عَلَى تَقْسِيمِ (Fodor, Katz)⁽⁴⁾- الْأَوَّلُ: الْمُحَدِّدُ النَّحْوِيُّ. الثَّانِي: الْمُحَدِّدُ الدَّلَالِيُّ. الثَّلَاثُ: الْمَلْمَحُ التَّمْيِيزِيُّ⁽⁵⁾، وَتَكُونُ الْأَهَمِيَّةُ الْكَبِيرَى فِي هَذِهِ النَّظَرِيَّةِ لِلْمَلْمَحِ الثَّلَاثِ، فِيهِ يُفَرَّقُ بَيْنَ الْكَلِمَاتِ الْمُشْتَرَكَةِ فِي الْمُحَدِّدِينَ الْأَوَّلِ وَالثَّانِي⁽⁶⁾. وَلَا يُمْكِنُ لِأَحَدٍ مَعَانِي الْكَلِمَةِ أَنْ يَمْلِكَ الْعَنَاصِرَ نَفْسَهَا أَوْ الْمَكُونَاتِ الَّتِي يَمْلِكُهَا مَعْنَى آخَرُ⁽⁷⁾.

تُحَدِّدُ الْمَلَامَحُ التَّمْيِيزِيَّةُ لِلْكَلِمَةِ دَلَالَتَهَا بِشَكْلٍ وَاضِحٍ لَا لُبْسَ فِيهِ، إِذْ تَعْمَلُ هَذِهِ الْمَلَامَحُ عَلَى تَوْضِيحِ الْعِلَاقَاتِ بَيْنَ كَلِمَاتِ الْحَقْلِ الْوَاحِدِ كَعِلَاقَةِ التَّرَادِفِ (التَّقَارِبِ)، أَوْ التَّنَافَرِ (التَّبَاعَدِ) أَوْ الْإِشْتِرَاكِ اللَّفْظِيِّ (الْغَمُوضِ)، فَالْمُحَدِّدَاتُ الدَّلَالِيَّةُ هِيَ الَّتِي تُصَنِّفُ الْكَلِمَاتِ فِي الْحَقْلِ، لَكِنَّ الْمَلَامَحَ التَّمْيِيزِيَّةَ هِيَ الَّتِي تُحَدِّدُ الْفُرُوقَ الدَّقِيقَةَ بَيْنَ كَلِمَاتِ الْحَقْلِ؛ فَتَخْرُجُ الْكَلِمَاتُ مِنْ مُحِيطِ الْمَشْتَرَكِ اللَّفْظِيِّ أَوْ التَّرَادِفِ أَوْ التَّنَافَرِ بِنَاءً عَلَى هَذِهِ الْمَلَامَحِ، وَكُلَّمَا زَادَتْ الْمَلَامَحُ قَلَّتْ الْكَلِمَاتُ الْمَشْتَرَكَةُ، وَالْعَكْسُ صَحِيحٌ.

يَرَى الْمُتَأَوَّلُ فِي كِتَابِ الْمَطَرِ أَنَّ أَبَا زَيْدٍ -رَغْمَ أَنَّهُ لَمْ يُصَرِّحْ عَنْ مَنَهِجِهِ الَّذِي اعْتَمَدَهُ وَسَارَ عَلَيْهِ- جَمَعَ الْكَلِمَاتِ الَّتِي تَتَعَلَّقُ بِالْمَطَرِ، وَرَتَّبَهَا بِنَاءً عَلَى التَّقَارِبِ الدَّلَالِيِّ بَيْنَهَا، بَيَّنَّ أَنَّهُ غَضَّ الطَّرْفَ عَنِ الْمَلَامَحِ التَّمْيِيزِيَّةِ (الْفُرُوقِ الدَّقِيقَةِ) لِبَعْضِ الْكَلِمَاتِ فَفَسَّرَ بَعْضَهَا بِبَعْضٍ، وَرَتَّبَ الْكَلِمَاتِ أَيْضًا بِنَاءً عَلَى مَوْضُوعِهَا الْمَشْتَرَكِ، فَذَكَرَ الْمَطَرُ وَكَلِمَاتِهِ وَمَا يَلْحَقُ بِهِ مِنَ الْأَنْوَاءِ وَالْغُيُومِ وَالسَّحَابِ، وَمَا شَاكَلَهَا، وَمَا يَتَّبِعُ الرَّعْدَ وَالْبَرْقَ، وَذَكَرَ بَعْضًا مِنْ صِفَاتِهِ سَوَاءً أَتَعَلَّقَتْ بِالْحَجْمِ، أَمْ بِالشَّدَّةِ وَالضَّعْفِ، أَمْ بِالْبُرُودَةِ، أَمْ بِالْمُلُوحَةِ وَالْعُدُوبَةِ، وَلَمْ يَتَوَقَّفْ عِنْدَ هَذِهِ، بَلْ تَطَرَّقَ إِلَى عِلَاقَتِهِ بِالْأَرْضِ، وَتَأْثِيرِهِ عَلَيْهَا، وَتَجَمُّعِهِ فِيهَا، وَتَحَدَّثَ عَنْ أَسْمَاءِ الْمِيَاهِ وَمَا يَتَعَلَّقُ بِهِ مِنْ وَسَائِلِ تَخْزِينِيَّةِ كَالْبُئْرِ وَالرَّكِيَّةِ وَأَغْطِيَتِهَا.

ومما لا شك فيه أنَّ بعضاً من كلمات الحقل الدلالي يشترك في عددٍ من المُحدِّدات الدلالية، وحينئذٍ تكونُ الملامحُ التمييزيةُ هي التي تُفرِّقُ بينَ تِلْكَمُ الكلماتِ، والناظر في كتاب المطر يجدُه يتحدثُ عن موضوع واحد (المطر)، وهذا دافعٌ كبيرٌ للبحث عن طبيعة العلاقات بين كلمات الكتاب، ولا خلاف أنَّ الكلمات التي جَمَعَهَا أبو زيد تربو على المئة، وفيها إشارات إلى تبايرها واختلاف ما تدلُّ عليه، فهذه الكلمات تتمايز فيما بينها بفوارقٍ دقيقةٍ ذكرها أبو زيد، وأغفل بعضاً آخر، ونؤكدُ على أنَّ التمايزات التي ذكرها ليست صرْفِيَّةً ولا صوتِيَّةً ولا نحوِيَّةً، بل هي تمايزات وفروقاتٍ دلاليةٍ صِرْفَةً.

لَمْ يُقسِّم أبو زيد كتابه إلى أبوابٍ أو فصولٍ، ولم يذكر أيَّ عنوانٍ فيه، والناظر في الكتاب يجدُه مُتصلاً، وأمَّا تقسيماته فيمكنُ استنتاجُها ممَّا يذكرُه في أوَّلِ الفقرة، وما أن ينتهي من تعداد كلمات حتى يشرع في غيرها إلى أن ينتهي الكتاب، وإذا نظرنا في الكتاب وجدنا أبا زيد قد ذكرَ الكلمة الأساس (الرئيسة) أولاً، ثم أدرج بعدها الكلمات الهامشية (الفرعية) من دون أن يُسمِّي ذلك، ومثال ذلك: أوَّلُ المطر: الوَسْغِي، ثُمَّ الشَّتْوِي ثُمَّ الجَبْهَةُ ثُمَّ الصَّرْفَةُ ... وهكذا إلى ينتهي بآخر كلمة: ثُمَّ الرَّبِيعُ. ولم يذكر مُحدِّداً دلالياً يُمَيِّزُ بينها في تفسير أيٍّ منها، لكنَّه لجأ -غالباً- إلى ذِكْرِ تلك المُحدِّدات الدلالية بطريقٍ مُغايرٍ لما اعتاده المُعْجِمُونَ في مُعْجَماتهم؛ فكانَ تفرُّيقُه بينَ الكلمات عن طريق (الأنواء) ما يَظْهَرُ من نُجُومٍ أو يَخْتَفِي منها، في مُدَّةٍ مِنَ الزَّمنِ. وأحياناً عن طريق اللون، وأحياناً أخرى الوقت الذي يحصلُ فيه كالليل أو النهار.

أمَّا قيمةُ الكتاب فتأتي من قيمة مؤلفه، فأبو زيد سعيد بن أوس من أعلام الطبقة الثالثة من اللغويين البصريين، وكان يتَّسَعُ في اللغات، وكان أنحى من أبي عُبَيْدَةَ والأصمعي، وأغزَرَ في اللغاتِ مِنْهُمَا، وَلَهُ كُتُبٌ كثيرةٌ، ونَوَادِرُ في اللُّغَةِ مشهورة⁽⁸⁾، ورغم أنَّه لم يذكر مصادره اللغوية التي استقى منها مادته اللغوية، فإنَّه يمكننا معرفة ذلك ممَّا عرِفَ عنه في أنَّه كان كثيرَ الرواية عن الأعراب، كثيرَ التَّفَلُّ⁽⁹⁾. وقيل: كانَ الأصمعيُّ يحفظُ ثُلثَ اللُّغَةِ، وأبو زيد ثُلثي اللُّغَةِ، والخليل بنُ أحمدَ نصفَ اللُّغَةِ، وعَمَرُو بنُ كَرْكِرَةَ الأعرابي يحفظُ اللُّغَةَ كُلَّهَا⁽¹⁰⁾. والكتابُ في ذاته مصدرٌ مهمٌ من المصادر اللغوية.

أقسام البحث: جعلنا البحث ثلاثة أقسام رئيسة، وخاتمة. القسم الأول: كلمات المطر. الثاني: كلمات متعلقة بالمطر. الثالث: كلمات المياه. وجعلنا تحت كل قسمٍ منها أقساماً فرعيةً تفاوتت عدتها بناءً على طبيعة (موضوع) العلاقة بين الكلمات.

الدراسات السابقة:

لا يزال البحث الدلالي في الدراسات العربية قليلا ومتواضعا، وإن كان قد بدأ يشق طريقه في الدراسات اللغوية، وبخاصة في دول المغرب العربي. وأغلب الدراسات في هذا الجانب نظرية وتعتمد على النقولات دون تطبيق على مدونات عربية قديمة. ومن بين الدراسات التي حاولت تطبيق النظرية التحليلية:

- قرقرز، أنس أحمد، بعنوان: "كلمات الحب في معاجم المعاني: دراسة دلالية في ضوء النظرية التحليلية"، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، المجلد 27، العدد 1، 2024م، ص 78-91. وقد هدفت الدراسة إلى دراسة كلمات الحب في ضوء النظرية التحليلية، لمعرفة المحددات الدلالية، والملاحم التمييزية لها.

- خريوش، عبد الرؤوف، بعنوان: "دور الملاحم التمييزية في فهم النص القرآني"، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد 12، العدد 2، 2016م، ص 179-193. وهي لا تعدو أن تستخدم بعض الملاحم التمييزية بين الأصوات، التي من شأنها التفريق بين المفردات التي تبدو متقاربة الدلالة في النص القرآني، مثل التفريق بين (أَزَّ) و(هَزَّ) وملاءمتها للسياق.

- النويلاتي، سمر محمد، بعنوان: "نظرية التحليل المكوني بين الأصالة والحدثة"، مجلة ابن منظور لعلوم اللغة العربية، العدد 1، 2020م، ص 152-173. وهي دراسة نظرية تتحدث عن ملاحمها عند العرب، ونشأتها عند الغربيين، وأسس النظرية وخطواتها الإجرائية ومجالاتها وأبرز عيوبها.

- مرجب، خالد بريمة يوسف. "نظرية الحقول الدلالية في التأليف المعجمي العربي: كتاب المطر لأبي زيد الأنصاري أنموذجا، مجلة جامعة الزيتونة الدولية، العدد 4، 2022م، ص 232-249. وهذه الدراسة اتخذت من كتاب المطر لأبي زيد مدونة للتطبيق والدراسة، في ضوء نظرية الحقول الدلالية وليس في ضوء النظرية التحليلية.

القسم الأول: كلمات المطر⁽¹¹⁾

المجموعة الأولى: حسب الأنواء⁽¹²⁾

ذَكَرَ أَبُو زَيْدٍ الْأَنْصَارِيُّ أَنَّ أَوَّلَ الْمَطَرِ الْوَسْئِيُّ⁽¹³⁾، وَلَمْ يَذْكُرْ لَهُ تَعْرِيفًا، وَاکْتَفَى بِأَنَّ مُحَدِّدَهُ الدَّلَالِي الْأَنْوَاءُ⁽¹⁴⁾ الثَّلَاثُ: الْعَرَقُوتَانِ الْمُؤَخَّرَتَانِ مِنَ الدَّلْوِ⁽¹⁵⁾، ثُمَّ الشَّرْطُ⁽¹⁶⁾، ثُمَّ الثُّرَيَّا⁽¹⁷⁾. وَهِيَ تَكُونُ نَهَايَةَ الْوَسْئِيِّ، ثُمَّ ذَكَرَ مَوْضِعًا مَا يُمَكِّنُ مِنْهُ اسْتِنْتَاجُ مَدَّةِ الْمَطَرِ الْوَسْئِيِّ عِنْدَمَا قَالَ: وَبَيْنَ كُلِّ نَجْمَيْنِ نَحْوُ مِنْ خَمْسٍ عَشْرَةَ لَيْلَةً.

مِمَّا سَبَقَ يَتَبَيَّنُ أَنَّ أَبَا زَيْدٍ لَمْ يَذْكُرْ مُحَدِّدَاتٍ دَلَالِيَةً لِلْوَسْعِيِّ كَشَدَّةَ الْمَطَرِ، أَوْ حَجْمَهُ، أَوْ تَتَابُعَهُ وَانْقِطَاعَهُ، وَلَمْ يَذْكُرْ شَيْئًا عَنْ عِلَاقَتِهِ بِالسُّحْبِ فِيمَا إِذَا كَانَتْ تَكْثُرُ أَمْ تَقَلُّ، وَلَمْ يُبَيِّنْ سَبَبَ تَسْمِيَّتِهِ بِالْوَسْعِيِّ، وَبَنَاءً عَلَى هَذَا فَإِنَّ الْمَحَدِّدَاتِ الدَّلَالِيَةَ الَّتِي ذَكَرَهَا هِيَ ذَاتُهَا الْمَلَاحِجُ التَّمْيِيزِيَّةُ لَهُ. الثَّانِي: الشَّتْوِيُّ⁽¹⁸⁾، وَحَدَّدَ مَكُونَاتِهِ مِثْلَ مُحَدِّدَاتِ الْوَسْعِيِّ فَقَالَ: ثُمَّ الشَّتْوِيُّ بَعْدَ الْوَسْعِيِّ⁽¹⁹⁾، وَأَنْوَاهُ: الْجَوْزَاءُ⁽²⁰⁾ ثُمَّ الدَّرَاعَانِ⁽²¹⁾ وَنَثَرْتُهُمَا⁽²²⁾. ثُمَّ الْجَهْمَةُ⁽²³⁾: آخِرُ الشَّتْوِيِّ، وَأَوَّلُ الدَّفْيِ⁽²⁴⁾، وَأَنْوَاهُ: آخِرُ الْجَهْمَةِ وَالْعَوَاءُ⁽²⁵⁾، ثُمَّ الصَّرْفَةُ⁽²⁶⁾. وَهِيَ فَصْلٌ بَيْنَ [الدَّفْيِ]⁽²⁷⁾ وَالصَّيْفِ⁽²⁸⁾. الثَّلَاثُ: الصَّيْفِ⁽²⁹⁾: وَأَنْوَاءُ الصَّيْفِ: السِّمَّاكِينِ: الْأَوَّلُ: الْأَعْزَلُ⁽³⁰⁾ وَالثَّانِي: الرَّقِيبُ⁽³¹⁾. وَمَا بَيْنَ السِّمَّاكِينِ صَيْفٌ، وَهُوَ نَحْوُ مِنْ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً. ثُمَّ الْحَمِيمِ⁽³²⁾، وَهُوَ نَحْوُ عَشْرِينَ لَيْلَةً إِلَى خَمْسِ عَشْرَةٍ عِنْدَ طُلُوعِ الدَّبْرَانِ⁽³³⁾، وَهُوَ بَيْنَ الصَّيْفِ وَالْخَرِيفِ، لَيْسَ لَهُ نَوْءٌ. ثُمَّ الْخَرِيفُ⁽³⁴⁾: وَأَنْوَاءُ الْخَرِيفِ: النَّسْرَانِ⁽³⁵⁾، ثُمَّ الْأَخْضَرُ ثُمَّ عَرَقَوْتَا الدَّلُو⁽³⁶⁾.

وَنُجْمِلُ الْمُحَدِّدَاتِ الدَّلَالِيَةَ وَالْمَلَاحِجَ التَّمْيِيزِيَّةَ لِكَلِمَاتِ الْمَطَرِ فِي الْمَخْطُوطِ التَّالِي:

الكلمة	ترتيبه	أنوؤه	مدته
الْوَسْعِيُّ	أول المطر	العَرْفُوتَانِ الْمُؤَخَّرَتَانِ مِنَ الدَّلُو ثُمَّ الشَّرْطُ ثُمَّ الثَّرْيَا	نحو من خمس عشرة ليلة
الشَّتْوِيُّ	بعد الوسعي	الجَوْزَاءُ ثُمَّ الدَّرَاعَانِ	
الْجَهْمَةُ	آخر الشتوي وأول الدفيء	الْجَهْمَةُ وَالْعَوَاءُ	
الصَّرْفَةُ	بين الدفيء والصَّيْفِ		
الصَّيْفِ	ما بين السماكين	السِّمَّاكِينِ الْأَوَّلُ الْأَعْزَلُ وَالْآخِرُ الرَّقِيبُ	نحو من أربعين ليلة
الحميم	بين الصَّيْفِ وَالْخَرِيفِ عِنْدَ طُلُوعِ الدَّبْرَانِ	-	نحو عشرين ليلة إلى خمس عشرة
الخريف		النَّسْرَانِ ثُمَّ الْأَخْضَرُ ثُمَّ عَرَقَوْتَا الدَّلُو	
الرَّيْبِيعِ	كل مطر من الوسعي إلى الدفيء		

بعد أن فرغ أبو زيد من الكلام عن الأنواء عمداً إلى ذكر أوائلها⁽³⁷⁾، ويمكنُ تحديدُ محدداتها

الدَّلَالِيَةَ وَمَلَاحِجَهَا التَّمْيِيزِيَّةَ وَفَقَى الْمَخْطُوطُ:

الكلمة	أوله	آخره	المدة بينهما
الْقَيْظُ	طلوع الثريا	طلوع سهيل	-
الصَّفْرَةُ	طلوع سهيل	طلوع السِّمَّاكِينِ	في أولها 40 ليلةً يختلفُ حرُّها وبرْدُها معتدلاتٌ
الشتاء	السِّمَّاكِينُ	وقوعُ الجَهْمَةِ	-
الدَّفْيُ	وقوعُ الجَهْمَةِ	الصَّرْفَةُ	-
الصَّيْفِ	السِّمَّاكِينُ الْأَعْزَلُ	السِّمَّاكِينُ الْآخِرُ	بينهما أربعون ليلةً

المجموعة الثانية: حجم المطر:

ذكر أبو زيد أسماء المطر مُبتدئاً بأولها، لكنه فرّق بينها حسب الحجم لا حسب الأول فالثاني فالثالث ... كما ذكر، قال: أَوَّلُ أَسْمَاءِ الْمَطَرِ⁽³⁸⁾: الْقِطْقِطُ وهو أصغرُ المطرِ، والرِّذَاذُ فوقه... ومنهُ الطَّشُّ فوقَ الْقِطْقِطِ والرِّذَاذِ، والبَغْشُ فوقَ الطَّشِّ، والغَبِيَّةُ⁽³⁹⁾ فوقَ البَغْشَةِ، والخَفْشَةُ (الخَفْشَةُ)⁽⁴⁰⁾: مِثْلُ الغَبِيَّةِ، والحَشَكَةُ⁽⁴¹⁾: مِثْلُ الخَفْشَةِ، والحَلْبَةُ [لم يَعْرِفْهُ]⁽⁴²⁾، والشَّحْدَةُ (الإشْحَاذُ): فوقَ البَغْشَةِ⁽⁴³⁾. (عتمدنا إشارة (+) للدلالة على وجود المُحْدِدِ الدلالي في الكلمة، وإشارة (-) على عدم وجوده، أمّا الإشارتان (+/-) فهما لاحتمالية الوجود وعدمه):

الكلمة	مطر	(1) = أصغر الجميع	(1) فوق = صغير	(2) فوق = متوسط	(3) فوق = كبير	(4) فوق = أكبر	(5) فوق = أكبر الجميع
الْقِطْقِطُ	+	+	-	-	-	-	-
الرِّذَاذُ	+	-	+	-	-	-	-
الطَّشُّ	+	-	-	+	-	-	-
البَغْشُ	+	-	-	-	+	-	-
الغَبِيَّةُ	+	-	-	-	-	+	-
الخَفْشَةُ	+	-	-	-	-	+	-
الحَشَكَةُ	+	-	-	-	-	+	-
الحَلْبَةُ	+	-	-	-	-	-	-
الشَّحْدَةُ	+	-	-	-	-	-	+

مما سبق يتبيّن لنا أنّ أبا زيد قد ذكر مُحدِّداً دلاليّاً للكلمات ألا وهو المطرُ، وذكر ملامح تمييزيّة لها، إلا أنّه ساوى بين ثلاث كلمات ولم يُميّزَ بيّهن: الغَبِيَّةُ والخَفْشَةُ والحَشَكَةُ، كما أنّه لم يذكر أيّ مُحدِّدٍ دلاليّ أو تمييزيّ للحَلْبَةِ.

المجموعة الثالثة: الديمومة والاستمرار:

جاءت الكلمات وفق تقسيم آخر له علاقة بالدوام والمُدَّة، قال أبو زيد: الدَّيْمَةُ: المطرُ الدائمُ. ليس فيه رَعْدٌ ولا بَرْقٌ. أَقْلُها: ثُلُثُ النَّهَارِ، أو ثُلُثُ اللَّيْلِ. أَكْثَرُها: ما بَلَغَتْ مِنَ الْعِدَّةِ⁽⁴⁴⁾. وَالتَّهْتَانُ نحوُ الدَّيْمَةِ. وَالْهَضْبُ (الْهَضَابُ) حَلَبَاتُ الْقَطْرِ بَعْدَ الْقَطْرِ، وَالْهَطْلُ [لَمْ يَعْرِفْهُ]⁽⁴⁵⁾. وَالرَّهْمَةُ أَشَدُّ وَقْعًا مِنَ الدَّيْمَةِ. وَأَسْرَعُ ذَهَابًا⁽⁴⁶⁾. وَالْهَفَاءُ وَاحِدُهَا هَفَاءٌ نحوُ الرَّهْمَةِ. وَالْوُطْفَاءُ الدَّيْمَةُ السَّحْبُ، الْحَبِيثَةُ؛ إِنَّ طَالَ مَطَرُهَا أَوْ قَصَرَ. وَالْإِغْضَانُ الْمَطَرُ الدَّائِمُ لَيْسَ فِيهِ فَرْجٌ (فَرْجَةٌ)، يَدُومُ الْيَوْمَ وَاللَّيْلَةَ وَأَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ. وَالْدَّرَّةُ: الَّذِي يَتَّبِعُ بَعْضُهُ بَعْضًا. وَالتَّبِيعَةُ: الْمَطَرُ بَعْدَ الْمَطَرِ. وَالرِّثَانُ

(الربان)⁽⁴⁷⁾: القطار المتتابع. ويفصل بين سكون. وأقل ما بين ساعة. وأكثر ما بين يوم وليلة.

نلاحظ أن أبا زيد قد ذكر أكثر من محدد دلالي لبعض الكلمات، مع ذكره الملمح التمييزي، وكما سبق في التقسيم الأول رأينا بعضاً من الكلمات بلا محددات، وبعضاً آخر بلا ملامح تمييزية. والمخطط التالي يوضح ذلك:

الكلمة	مطر	متقطع	متتابع	دائم	يدوم يوم وليلة	شديد	أسرع ذهاباً	قوي	حنيث	سح	لا برق فيه	لا رعد فيه
الذيمة	+			+							+	+
التهتان	+			+							+	+
الهضب ⁴⁸	+	+		+								
الهطل ⁴⁹	+			+				+				
الرهمة	+			+		+	+					
الهفاة	+			+		+	+					
الوطفاء	+			+					+	+		
الولي	+											
الإغضان	+			+	+							
البيرة	+											
التبعة	+											
الربان	+	+										

وذكر أبو زيد كلمتين للدلالة على انقطاع المطر، جاءتا بصيغة الفعل مع اشتقاقه، وهما من المترادف عنده؛ إذ إنه لم يذكر أي محدد أو مميز لهما: أقصر المطر إقصاراً، إذا انقطع. وأقلع المطر إقلاعاً: إذا انقطع⁽⁵⁰⁾.

المجموعة الرابعة: الشدة والقوة وما يشبههما:

قسم أبو زيد بعض الكلمات حسب شدة المطر وقوته وغزارته وتتابعه وما يشبه ذلك، لكن الاضطراب وقع في تحديد بعض المكونات الدلالية للكلمتي: القطر والضرب، فعدهما مرة في الضعيف والشديد، وفي الصفحة التالية حددهما بالمطر الضعيف⁽⁵¹⁾، ونرى أنهما من المشترك اللفظي عنده، ويمكن استخلاص المحددات الدلالية والملاح التمييزية لكل كلمة، فالقطر والضرب والذهاب⁽⁵²⁾ تشترك في المحددات الدلالية، وليس لأي منها ملمح تمييزي، وقد ذكر لاحقاً أن الضرب والقطر المطر الضعيف، وساوهما بالدهان: والدهان مثل ذلك⁽⁵³⁾.

الكلمة	مطر	ضعيف	شديد
الْقَطَرُ	+	+	+
الضَّرْبُ	+	+	+
الدَّهَابُ	+	+	+
الدَّهَانُ	+	+	-

ومن الكلمات التي ذكرَ محدّداتها الدلالية، ولم يُفرّق بينها، أو ساوى بينها: الْمُحْتَفَلُ مِثْلُ السَّحَّ⁽⁵⁴⁾، والمُتَهَمَرُ مِثْلُهُ، والوَدْقُ السَّحَّ، لكنّه أوردَ عبارةً تكادُ تكونُ ملمحاً مميّزاً: غَيْرَ أَنَّ السَّحَّ رُبَّمَا لَمْ يَتَبَيَّنْ قَطْرُهُ، وممّا ساوى بينهما أيضاً: الدَّثَّةُ⁽⁵⁵⁾ والهِدْمَةُ⁽⁵⁶⁾، وممّا ذكر من المطر الخفيف الرِّشُّ والرِّكُّ.

الكلمة	مطر	حَثِثَ	متدارك	مَلَبَّيْدُ تَلْبَيْدًا	ضعيف	قليل	خفيف	لا ينفع إلا بالنَّيْعة	لم يتبين قطره
المُحْتَفَلُ	+	+	+						
السَّحَّ	+	+	+						+
المُتَهَمَرُ	+	+	+						+
الوَدْقُ	+	+	+						+
الدَّثَّةُ	+						+		
الهِدْمَةُ	+						+		
الرِّشُّ	+			+		+	+		
الرِّكُّ	+				+			+	

أمّا المطرُ الكثيرُ، أو الشَّدِيدُ فَقَدْ أوردَ مِنْهُ الْجَوْدَ وَالْوَابِلَ وَالْحَيَا⁽⁵⁷⁾، أمّا مُحدّداتها الدلالية والتمييزية فهي:

الكلمة	مطر	أغزر المطر	أعظمه قطرا	كثير	عام في كل زمان
الوَابِلُ	+	+	+		
الجَوْدُ	+			+	+
الْحَيَا	+			+	

المجموعة الخامسة:

أولاً: علاقةُ المَطَرِ بالأَرْضِ:

قسّم أبو زيد عدداً من الكلمات حسبَ علاقةِ المَطَرِ بالأَرْضِ، ولكلٍّ منها محدّداته الدلالية، وملامحُه التَّمييزِيَّةُ، اشتركت في المحدد الدلالي (أول المطر) العَهْدُ والهَلَلُ⁽⁵⁸⁾، دون افتراق في الملامح التمييزية، وهناك الولي⁽⁵⁹⁾، وقد اختلف مع العهد والهَلَلُ في الملمح التمييزي:

الكلمة	مطر	أول	بعد المطر	في كل حين
العَيْد (العَيْد)	+	+		
الهَلَل	+	+		
الْوَلِي	+		+	+

وتحديدُ المحدّداتِ الدّلاليةِ لبعضِ كلماتِ هذه المجموعةِ كان بناءً على السّيلان، ومن ذلك: السّاحيةُ وابلٌ (وابلٌ ساجيةٌ): المطرُ الَّذي يسحاً ما أتى عليه⁽⁶⁰⁾؛ فيسيلُ به. وجارُ الضّبُع: لا يدعُ شيئاً إلّا أسأله، ويكثرُ سيّله حتّى يدخلَ في جُحرِ الضّب. أمّا المُتَعَجِرُ⁽⁶¹⁾ والمُسْحَنَفِرُ فالسّيلُ الكثيرُ⁽⁶²⁾. ومحدّداتها الدّلاليةُ تتّضحُ في المخطوط:

الكلمة	السّيل	الكثير	يسحاً ما أتى عليه (قوي)	لا يدع شيئاً أمامه (أشدُّ قوّة)	يَحْمِلُ معه ما أتى عليه	يدخل الجُحر
الساحية	+		+		+	
جارُ الضبع	+			+		+
المُتَعَجِر	+	+				
المُسْحَنَفِر	+	+				

وأما الجودُ فنجدُ له محدّداتٍ دلاليةً ترتبطُ بتأثيره على الأرضِ فهو الَّذي (+ياخذُ الأرضَ)، (+ولا يزالُ بها) حتّى (+يقَلِبُ نباتها) (+ويقلّعهُ من أصوله)، (+ويقلِبُ ظَهَرَ الأرضِ لِبَطْنها). ونجدُ المجموعةَ الثالثةَ تتعلّقُ بريّ الأرضِ أو بعضِ منها، ومحدّداتها الدّلاليةُ وملاحمها التمييزيّةُ لكلٍّ منها: فالمُرَوّيةُ: التي تُروّي الأرضَ. والمَلْبِدُ: الَّذي يُنَدّي وَجَهَ الأرضِ، ويُسَكِّنُ التُّرابَ. والنَّفْضَةُ: المطرَةُ التي تُصيبُ القِطْعَةَ من الأرضِ وتُخَطِّطُ القِطْعَةَ. والشُّبُوبُ: المطرُ يصيبُ المكانَ ويُخَطِّطُ الآخرَ. والنَّجْوُ: مثلُ الشُّبُوبِ⁽⁶³⁾. ونلاحظُ أنّ أبا زيدٍ ساوَى بين الشُّبُوبِ والنَّجْوِ، فهما من المُترادفِ عنده، والغَيْثُ⁽⁶⁴⁾: اسمٌ للمطرِ كُلِّهِ: أرضٌ مَغِيَّةٌ ومغِيوثةٌ⁽⁶⁵⁾.

الكلمة	مطر	مطرة	تروّي الأرض	تندي الأرض	وجهه	يُسَكِّنُ التُّراب	تصيب الأرض	بعض	تخطئ الأرض	بعض
المُرَوّية			+							
المَلْبِدُ				+		+				
النَّفْضَةُ		+					+	+	+	
الشُّبُوب	+						+	+	+	
النَّجْو	+						+	+	+	

المجموعة الخامسة: ثانيًا: علاقة المطر بالسحاب والغيم:

صنّف أبو زيد بعض الكلمات حسب علاقتها بالسحاب، ونجدُ محدّداتها الدلالية من قوله عنها: فالدّاجنة والمُدجّنة والدُّجّنة: الغيمُ المطبّق تطبيّقًا الرّيان المظلم الذي ليس فيه مطر. والدّاجنة: الماطرة المطبّقة نحو الدّيمة. والدّجن: المطر الكثير⁽⁶⁶⁾، والسّبل: المطر بين السّحاب والأرض حين يخرج من السّحاب⁽⁶⁷⁾. والسّحابة: المطر القليل العرض، إن قلّ قطره أو كثُر. والرّهج (سحاب): بالليل والنّهار. أرهجت الأرض إرهجا. ومن الرّهج: السّيق: السّحاب الذي تسوقه الرّيح وليس فيه ماء. والعُثنون (ج. العثنانين): المطر بين السّحاب والأرض. ونوضّح المحدّدات الدلالية والتمييزية في المخطط:

الكلمة	مطبّق	المطر		قطر	قليل العرض	دائم	الغيم		سحاب		ليس فيه مطر	أقرب إلى الأرض	أقرب إلى السحاب
		كثير	قليل				مطبّق	مُظلم	ليل	نهار			
الدّجن	+	+					+	+			+		
سحابة		+	+		+								
السّبل		+	+										+
السّيق									+	+	+		
العُثنون		+	+									+	

المجموعة السادسة: حسب البرودة:

قسّم أبو زيد طائفة من كلمات الماء حسب برودتها، وظهرت محدّداتها الدلالية وملاحظها التمييزية غير واضحة، وأولها: الضّرب: لا يكون إلا بالليل، ولا يكون إلا في الصّحو. الأرض الضّربة: إذا أصابها الجليد فأحرق نباتها. وأضرّتها الضّرب إضرابًا⁽⁶⁸⁾. والصّقيع: لا يكون إلا بالليل، ولا يكون إلا في الصّحو. صقعت الأرض: إذا أحرق الصّقيع نباتها⁽⁶⁹⁾. والجليد: لا يكون إلا بالليل. لا يكون إلا في الصّحو⁽⁷⁰⁾. والتّلج: يكون بالليل والنّهار في الغيم، ولا يكون إلا في الصّحو⁽⁷¹⁾.

الكلمة	في الليل	في النهار	في الصّحو	في الغيم	يُحرق النبات
الضّرب	+	-	+	-	-
الصّقيع	+	-	+	-	+
الجليد	+	-	+	-	+
التّلج	+	+	+	+	-

القسم الثاني: كلمات تتعلق بها المطر:

المجموعة الأولى: هذه الكلمات تتفق في موضوع الغيم والسحاب والسماء؛ لذا جعلناها قسمين:

الأول: السماء والغيم:

ذكر أبو زيد عدّة كلمات تتعلق بتجرّد السماء من الغيم والسحاب، ومحدّداتها الدلالية هي: الجُرْدَة: إذا لم يكن عليها غيمٌ⁽⁷²⁾. والتَّصْلَعُ (تصلّعت السماء): إذا انقطع غيمها، ثمّ تنجّرُ بعد ذلك حين يذهب الغيمُ كُلُّه⁽⁷³⁾. والصَّحْوُ: إذا أصحّت السماء⁽⁷⁴⁾.

الكلمة	السماء	علما غيم	المطر	الانقطاع		كان علما غيم	توقف متقطع	توقف نهائي
				مطر	غيم			
الجُرْدَة	+	-				-		
التَّصْلَعُ	+	-			+	+		
الصَّحْوُ	+		+			+		
الإفصار			+	+			+	
الإقلاع			+	+				+

الثاني: أسماء السحاب⁽⁷⁵⁾

أحصى أبو زيد أكثر من ثلاثين اسماً وصِفَةً للسحاب، وكلُّ منها له محدّدُه الدلالي، أو ملمحُه التمييزيُّ الدلالي، ولا يخفى أن، نبيّن أنّ أبا زيد لم يُفرّق بين بعض تلك الأسماء، وعدّها متشابهةً لغيرها أو مماثلةً لها وهي: السَّدُّ مثلُ الصُّبْرِ، والصُّبْرُ: النَّشْءُ الْأَسْوَدُ، يَنْشَأُ مِنْ أَيِّ أَقْطَارِ السَّمَاءِ. والنَّضْدُ مثلُ الصَّبِيرِ (واحدُ الصُّبْرِ). والرُّكَامُ مثلُ النَّضْدِ. والزَّرْبُجُ مثلُ الرَّهَجِ، والرَّهَجُ مثلُ الصُّرَادِ، والصُّرَادُ مثلُ الْجَفَلِ، والجَهَامَةُ مثلُ الْجَفَلِ، والجَفَلُ مثلُ النَّمْرِ، والنَّمْرُ: الغَيْمُ الذي ترى في خَلَلِهِ نِقَاطًا. وقد ذَكَرَ محدّداً دلاليّاً للجفَل قال: والجَفَلُ مثلُ النَّمْرِ، كلُّ سحابٍ ساقته الرِّيحُ قد صبَّ ماءً. والسَّيْقُ: كلُّ ما طردت الرِّيحُ وافترزته من السَّحاب. إن كان فيه ماء أم لم يكن. الغَيْمُ في عُرْضِ السَّمَاءِ. القريبُ الحَسَنُ. والرَّهَجُ: غَيْمٌ، والزَّرْبُجُ: مثلُ الرَّهَجِ والسَّيْقِ. والحَبِي: الغَيْمُ في عُرْضِ السَّمَاءِ، القريبُ الحَسَنُ. والقسم الثاني منها جعلَ محدّداتها واحدة، من دون أن يقول: مثلُ أو نحو أو ما أشبه، ومنها: والغَيْمُ: يكونُ في قليلِ السَّحابِ وكثيره. الغمامُ الغَزَاءُ البِيضَاءُ مِنَ السَّحابِ. والغَزْ: البَيْضُ. والمُزْنُ: البَيْضُ. وبما أنها متشابهةٌ في محدّداتها الدلاليّة ولملحها التمييزيّ فقد جعلناها في المخطط التالي:

الكلمة	سحا ب	في خلله نقا ط	ساقط هـ الرياح	صد ب ماء	أسو د	أبي ض	نشء (أول)	أفطار السما ء	عرض السما ء	ماء	صغير ر	غير م	قرب ب	حس ن	متركا م
الحيي									+			+	+	+	
الصبر	+				+	+	+	+							+
التضد	+				+	+		+							+
الركام	+				+	+		+							+
السد	+				+		+	+							
اليمر	+	+	+								+				
الجفل	+	+	+	+							+				
الجهام	+	+	+	+											
الضراد	+	+	+	+							+				
السقي	+								+	/+			+	+	
الرفج											+	+			
الزبرج	+										+	+	+	+	
الغيم	+														
الغمام	+					+				/+					
الغر	+					+									
المزن	+					+					+				

أما بقية الأسماء فمُحدّثاتها الدلالية وعلامتها التمييزية متعدّدة، نستخلصها من قوله:
 السحابة. ج. سحاب. [ينسحب في السماء بعد النشء] والحماء: السحابة السوداء. والخَلَقَة (ج.
 الخلق): كلُّ سحابة يُرجى أن يكونَ فيها مطر. والصَّيبر: المتراكمُ أعناقًا في بياض. والعارض:
 السحابة تراها في ناحية السماء، وهي مثلُ الجلب. العارض: الأبيض. والجلب: أضيق وأبعد من
 العارض. الجلب: أكثر ما يكونُ إلى السواد. والربابة. ج. الرباب: السحابة الرقيقة السوداء. تكونُ
 دون الغيم في المطر. ولا يُقالُ لها ربابة إلا في مطر. والريق: أولُ السحابِ المُمطر. والكهّور:

السَّحَابُ الضَّخَامُ الْبَيْضُ. (غَمَامَةٌ كَتَهَوْرٌ، وَجَلْبُ كَتَهَوْرٌ) وَالطَّخَاءَةُ. ج. الطَّخَاءُ: السَّحَابُ الرِّقَاقُ. وَالْقَزَعَةُ. ج. الْقَزَعُ: الصِّغَارُ الْمُتَفَرِّقُ. وَالْحَيَرُ: الْغَيْمُ يَنْشَأُ مَعَ الْمَطَرِ فَيَتَحَيَّرُ فِي السَّمَاءِ. وَبَنَاتُ صَخْرٍ: سَحَابٌ يَخْرُجْنَ فِي الْبَحْرِ بَيْنَ الرَّبِيعِ وَالْخَرِيفِ، غُرٌّ مُشَمَّخَرَاتٍ. وَالْعَمَاءُ: شِبْهُ الدُّخَانِ يَرْكَبُ رُؤُوسَ الْجِبَالِ. وَالضَّبَابُ: شِبْهُ الدُّخَانِ وَالنَّدَى، يُظَلِّلُ السَّمَاءَ. وَالظَّلَّةُ: أَوَّلُ سَحَابَةٍ تُظَلِّلُ. وَالطُّخْرُورُ. ج. الطَّخَارِيرُ: السَّحَابُ الصِّغَارُ. وَالْغَيَاةُ: ظِلُّ السَّحَابَةِ. وَقَالَ بَعْضُ الْعَرَبِ: بَلْ هِيَ السَّحَابَةُ. وَقَالَ بَعْضُهُمْ: غَيَاءَةٌ. وَالْمُكْفَهَرُ: السَّحَابُ الضَّخَامُ الرُّكَامُ. يُقَالُ: عَجَاجَةٌ مُكْفَهَرَةٌ. وَطَرَّةُ الْغَيْمِ: أَبْعَدُ مَا يُرَى مِنَ الْغَيْمِ. (يُقَالُ: طَرَّةُ الْكَلَالِ. وَطَرَّةُ الْقُفِّ: نَاحِيَتُهُمَا). وَالنَّشَاصُ: الطَّوَالُ مِنَ السَّحَابِ. النَّشَاصَةُ: الطَّوِيلَةُ الْبَيْضَاءُ. أَكْثَرُ مَا يَنْشَأُ مِنْ قِبَلِ الْعَيْنِ. وَالْعَيْنُ: كُلُّ سَحَابٍ يَبْدُو مِنْ قِبَلِ الْقِبْلَةِ. الطَّلُّ: أَثَرُ النَّدَى فِي الْأَرْضِ مِنَ الْمَطَرِ، أَوْ الْجَلِيدِ، أَوْ الصَّقِيعِ، أَوْ الضَّرِيبِ. وَالطَّلُّ أَيْضًا: الَّذِي تُخْرِجُهُ عُروْقُ الشَّجَرِ إِلَى غُصُونِهَا.

وَنَسْتَخْلِصُ مُحَدِّدَاتِهَا وَمَلَامَحَهَا فِي الْمُخْطَاطِ التَّالِي:

الكلمة	أَوَّل	أَسَد	أَبْيَض	مَطَر	خَفِيف	بَعِيد	ضَبِيح	رَقِيق	ضَرَب	صَغِير	مُتَفَرِّق	السحاب	أَثَر	مِنْ	مِنْ	يُظَلِّل
الْخَمَاء		+														
الْخَلْفَة				+												
النَّشْأَة		+			+											
الْعَارِض			+													
الْجَلْبُوب		+				+	+									
الرَّبَابَة		+		+				+								
الرَّقِيق	+	+														
الْكَهَنَة			+						+							
الطَّخَاء								+								
الْقَزَع										+	+					
الْحَيَر				+												

+																النَّد
	+	+	+								+					الطَّل

ونظراً للتنسيق الكتابي نستكمل الأسماء في المخطط التالي:

الكلمة	أَوَّل	البعد	رؤوس	دخا	طوي	صغير	ظَلْ	متراك	ضخ	بعيد	أبي	جهة
	ل	ر	الجب	ن	ة	ر	السحاب	م	م	د	ض	القبلة
بنات		+	+	+								
الضباب				+								
الظلة	+						+					
الطخرو						+						
الغياية							+					
المكفر								+	+			
طرة										+		
النشاص					+						+	
العين												+

المجموعة الثانية: أسماء الرعد⁽⁷⁶⁾

جمع أبو زيد الكلمات التي تُصاحب المطر أو تسبقه، ومنها كلمات الرعد. وذكر المحيّدات الدلالية لكل منها، كالشدّة، أو الضعف، أو البعد، أو الحُسْن وغير ذلك، ويمكن استخلاص الملامح التمييزية منها، ونذكر أنّ أبا زيد قد ساوى بين بعض الكلمات، واكتفى بقول: مثل أو نحو، أمّا الكلمات فهي: الرعد: رعدت السماء. والإزّام: صوت الرعد غير الشديد. والتهزّم (التهزيم): أشدّ صوت الرعد: شديده وضعيفه. والقّعقة (القعاقيع): تتابع صوت الرعد في شدّة. والرّجس (الرّجسان): صوت الرعد الثقيل. (رجست السماء). والصاعقة (الصواعق): نازت تسقط من السماء في رعد شديد. والأريز: صوت الرعد تسمعه من بُعد. والرّز: مثل الأريز. رزت السماء. والجلجلة (جلجل الرعد): الصوت يتقلب في جنوب السحاب. والتهزج: مثل الجلجلة. والزمزمة: أحسن صوت الرعد وأثبته مطراً. والإزّان: صوت الرعد الذي لا ينقطع.

الكلمة	صو	شدي	ضعي	ثقي	بعي	مط	نا	حس	متقاً	تتاب	ثاب	سحا	داز
الإرزام	+	-											
الهزيم	+	+	+										
القعقع	+	+								+			
الرجس	+			+									
الصباغة	+	+					+						
الأزير	+				+								
الرز	+				+								
الجلجلة	+								+			+	
التهرج	+								+			+	
الزمنة						+		+			+		
الإنران	+												+

المجموعة الثالثة: أسماء البرق⁽⁷⁷⁾:

أورد أبو زيد عدداً من الكلمات المتعلقة بالبرق، ويمكن تحديد مُحَدِّداتها الدلالية، وملاحظها التمييزية مما أورده، ما عدا كلمة البرق، فقد اكتفى بجمعها: البرق. ج. البروق. أما بقية الكلمات فالتكشُّف: تَكَشَّفَ البرقُ تَكَشُّفاً: إضاءته في السماء. البرقة تملأ السماء. والاستطارة: مثلُ التَّكَشُّفِ. البرقة تملأ السماء. واللمعان: لمع البرق: البرقة ثم الأخرى المرة بعد المرة. واللمحان: مثل اللمع، لكنَّ اللَمَحَ لا يكون إلا من بعيدٍ. والتبسُّم: مثلُ التَّكَشُّفِ. والاستيقاد: تداركُ البرق، لا يَسْكُتُ. والإيشام: أولُ البرق حينَ يَبْرُقُ. والسلسلة: برقُ النهار. والقراد: برقُ السحاب، وهي البرقة الدقيقة. وبرقُ الخلب (برقُ خلب): ليس فيه مطرٌ. والخفق والخفقان: تتابعُ البرق. والخفُو: أن تراه من بعيدٍ خفياً، وهو أخفى ما يرى من البرق. والوميض (الإيماض): الضَّعِيفُ من البرق. وسنا البرق: ضوء البرق، تراه من غير أن ترى البرق، أو ترى مخرجه في موضعه. ويكون بالليل دون النهار، وربما كان في غيمٍ. وربما كان بغير سحابٍ والسماء مُصْحِيَةً. وضوء البرق: مثلُ سناه. والتشقق: أن يَبْرُقَ البرقة فتتسع في النَّشْءِ. والتألق: مثلُ التَّشَقُّقِ. والتكُّلج: دوامُ البرق وتتابعه في

الْغَمَامَةُ الْبَيْضَاءُ. وَالتَّلَالُؤُ: الْبَرْقُ الْخَفِيفُ الْمُتَتَابِعُ السَّرِيعُ. وَالْمَصْعُ: مَصْعَ الْبَرْقِ: الْبَرْقُ السَّرِيعُ الْخَفِيفُ الْمُتَقَارِبُ. وَالرَّمْعُ: مِثْلُ الْمَصْعِ (هُمَا سَوَاءٌ). وَالْإِلْهَابُ: سُرْعَةُ رَجْعِهِ وَتَدَارُكُهُ (وَتَدَارُكُهُ مَعًا). لَيْسَ بَيْنَ الْبَرْقَتَيْنِ فَرْجَةٌ. وَالْعَرَّاصُ: الْبَرْقُ الَّذِي يَلْمَحُ لَا يَفْتُرُ، نَحْوَ التَّبَسُّمِ. (عَرَصَتِ السَّمَاءُ: إِذَا دَامَ بَرْقُهَا). وَالْفَرْيُ: التَّلَالُؤُ وَالِدَوَامُ فِي السَّمَاءِ. وَنَظَرًا لَتَعْدِدِ تِلْكَ الْمَحْدِدَاتِ فَقَدْ جَعَلْنَاهَا فِي مَجْمُوعَتَيْنِ: الْأُولَى، وَتَتِمُّثِلُ فِي الْمَخْطُوطِ التَّالِي:

الكلمة	إضا ة	تدار ك	توقّ ف	تملاً السم اء	أو ل	النه ار	اللي ل	سحا ب	غيد م	مط ر	رؤيّة ه	صح و	دقي ق	دائ م	اتسا ع
التَّكَشُّف	+			+											
الاستط ارة	+			+											
التَّيَسُّم	+			+											
الاستي قاد		+	-												
الإيشا م				+											
السلسل ة					+										
الفُرَاد								+					+		
الخُلْب										-					
سنا البرق	+						+	-/+	+		-	+			
ضوء البرق	+						+	-/+	+		-				
التَّشَقُّق					+										+
التألق															+
العرأ ص	+			+										+	
الفَرْي	+													+	

والمجموعة الثانية يمكن وضعها في التصنيف التالي:

الكلمة	سريع	ضعيف	تعدد	سرعة الرجوع	تتابع	خفيف	تقارب	دوام	غمام أبيض	خفي	بعيد	فاصل
اللمعان			+									
الملح			+								+	
الخفق					+							
الخفو										+	+	
الوميض		+										
التكّال					+			+	+			
التألو	+				+	+						
المصع	+					+	+					
الرّنج	+					+	+					
الإلهاب			+	+								-

القسم الثالث: أقسام المياه على الأرض:

المجموعة الأولى: المياه الطبيعية:

فرّق أبو زيد بين ماء المطر والماء على الأرض فسمّاه "المياه"، وجمع عددًا كبيرًا من الكلمات التي تتناولها، ونذكرها حسب الطبيعة فالصناعية، ونذكر محدّداتها الدلالية وعلامتها التمييزية مُستخلصين من كلام أبي زيد، فالهَرُّ والهَرُّ: إن صَغُر أو عَظُم. وقالوا: الأنهار كُلُّها بحار، والهَرُّ بحرٌ، ويقال للماء إذا غَلُظَ بعدَ عذوبة: قد استبحر، واستبحرت بئرُكم: إذا غَلُظَ ماؤها⁽⁷⁸⁾. أمّا الجدول: فما شُقَّ من الأنهار ليسقي الحرث والنخل. والجدول أيضًا: كُلٌّ مَجْرَى لَمْ تَغْطِهِ. والخُدد: مثل الجدول. والقَيّ. ج. الأَقْناء: مَجْرَى العَيْنِ فِي جَدْوَلٍ فِي بَطْنِ الْأَرْضِ وَلَا يُقَالُ لَهُ قَيٌّ حَتَّى يُغْبَى تَعْبِيَةً: أَي يُغَطَّى تَغْطِيَةً. وقال بعضهم: قَنَاة. ج. القُنْي. ويُقال لِهِنَّ: قَنَاةٌ وَجَدُولٌ وَخُدَدٌ: إِنْ جَرَى فِيهِنَّ الْمَاءُ أَوْ لَمْ يَجِرْ. والكُرُّ: الجِسْيُ⁽⁷⁹⁾. والمَخَاضَةُ: مَا جَاَزَ النَّاسُ فِيهَا مُشَاءً وَرُكْبَانًا. والجدود. ج. جُدود: لَا يُقَالُ لَهَا ذَلِكَ إِلَّا فِيهَا مَاءٌ⁽⁸⁰⁾. والخَلِيج: مثل الجدود. والفَلَج. ج. الأفلاج: الجدولُ فِي السَّيْحِ. والسَّيْح: مَا جَرَى مِنْ نَهْرٍ أَوْ عَيْنٍ. هُوَ الَّذِي تَشَعَّبَ مِنْهُ جَدَاوِلُ الْحَرثِ وَالنَّخْلِ. والتَّيُّ (التَّهَاءُ): غَدِيرٌ مَاءٍ. والرَّجْع (الرُّجْعَان): أَصْغَرُ مِنَ التَّيِّ. غَدِيرٌ مَاءٌ⁽⁸¹⁾. ونوضِّحُ لكم المُحدِّداتِ فِي المخططِ التالي:

الكل مة	ماء		ص غير	عظ يم	غليظ ب	عذ ب	مش تق من نهر	ما لح ن ما ء	ع ن ما ء	جد ول في البيد يح	غدير		مغ طى	مست نقع	يسقي		بط ن الأرض
	ج ار	غ ير									ص غير	كب ير			الح رث	الذ خل	
النهـر	+		+	+		+											
البحـر		+			+			+									
الجـدول	+						+								+	+	
القـفـة	+	+						+	+				+				+
خـدـد	+	+						+									
النـهـر											+	+					
الرـجـع												+					
القـفـة	+	+								+					+	+	
النـهـر	+							+									
الجـدول	+							+									
الغـلـج	+														+	+	
الكـر		+												+			

المجموعة الثانية: أوصاف الماء:

حدّد أبو زيد أوصاف المياه التي يستعملها الإنسان، ونستفيد من هذه التحديدات تسجيل المحّدّدات الدلالية لكل كلمة، وملاحظها التمييزيّة، وسنقسمها إلى مجموعتين: المذموم (غير الصالح للشرب)، والعذب.

الأولى: الماء المذموم:

ماء لعن: الذي يذمه الناس⁽⁸²⁾. والأجن: الخبيث المتغير الطعم. والصّرى: الأجن. والمُعزّض: الأخضر الذي يخرج من أسفل الماء حتّى يكون فوق الماء⁽⁸³⁾. والمطحلب: الأخضر الذي يخرج من أسفل الماء حتّى يكون فوق الماء⁽⁸⁴⁾، (هما واحد). والرّكيّة المؤسّنة: التي يؤسّن فيها الإنسان، وسناً:

وهو غَشِي يَأْخُذُ الْإِنْسَانَ مِنْ ثَنِي رِيحِ مَاءِ الرِّكْبَةِ. وَأَسْنُ الْمَاءِ يَأْسَنُ أَسْنًا، (صفة للماء لا للركبة). والمَطْرُوق (الطَّرَق): ماء السماء الذي تَبُولُ فِيهِ الْإِبِلُ وَتَبْعَرُ⁽⁸⁵⁾. ونَضُمُ إِلَى هَذِهِ الْمَجْمُوعَةِ كَلِمَةُ الْعَدَامِلِ. ج. الْعُدْمَلُ: الْقَدِيمُ؛ وَذَلِكَ أَنَّ الْمَاءَ إِذَا قَدَّمَ صَارَ فَاسِدًا. وَنَوْضَحُ الْمَحْدَدَاتِ الدَّلَالِيَّةَ وَالْمَلَامَحَ التَّمْيِيزِيَّةَ فِي الْمَخْطُوطِ التَّالِي:

الكلمة	مذموم	خبيث	تغير طعمه	مطر	تغير لونه أخضر	نبات يعلو الماء	تَنَن	فيه بُول	فيه بَغَر	قديم
لَعْن	+									
أَجَن		+	+							
الصَّرَى		+	+							
مُغْرِمَض			+		+	+				
مُطْحَلَب			+		+	+				
الْأَسْن			+				+			
الطَّرَق				+				+	+	
الْعُدْمَل										+

الثانية: الماء العَذْب والمَالِح⁽⁸⁶⁾:

ذُكِرَتْ مَجْمُوعَةٌ مِنْ كَلِمَاتِ الْمِيَاهِ، لِكُلِّ مِنْهَا مَحْدَدَاتُهُ الدَّلَالِيَّةُ وَمَلَامَحُهُ التَّمْيِيزِيَّةُ، وَكِعَادَتُهُ فَقَدْ ذَكَرَ بَعْضًا مِنْ الْكَلِمَاتِ مُتَشَابِهَةً الْمَحْدَدَاتِ، فَالْمُخْضَمُ: الشَّرِيبُ مِنَ الْمَاءِ. وَيُقَالُ لَهُ: خَفِيجٌ. وَالْغَلِيطُ: هُوَ الْمُخْضَمُ. وَالْقُعَاعُ: أَشَدُّ مُلُوحَةً وَأَخْبَثُهُ. وَالْأَجَاجُ: مِثْلُ الْقُعَاعِ. وَالزُّلَالُ: أَشَدُّ الْمَاءِ عَذُوبَةً، وَأَطْيَبُهُ طَعْمًا. وَالنُّفَاحُ: مِثْلُ الزُّلَالِ. وَالْفُرَاتُ: الْعَذْبُ. وَالشَّيْمُ: الْبَارِدُ: عَذْبًا كَانَ أَوْ مِلْحًا. وَالْقَارِسُ: الْبَارِدُ مِنْ كُلِّ شَرَابٍ. وَالْمَلْحُ: الَّذِي لَا يُشْرَبُ مِنْهُ. وَالزُّعَاقُ: أَشَدُّ مُلُوحَةً، وَهُوَ الَّذِي لَا يُطْعَمُ. وَالْمُعَلِّقُ: أَشَدُّ الْمَاءِ مَرَارَةً. وَالْإِمْدَانُ: الْمِلْحُ الشَّدِيدُ الْمُلُوحَةُ. وَالْوَاتِنُ: الدَائِمُ الْمَعِينُ الَّذِي لَا يَذْهَبُ. وَالشُّرْبُ: إِذَا وَلَغَ فِيهِ الْكَلْبُ⁽⁸⁷⁾. وَنَلْجِصُهَا فِي الْمَخْطُوطِ التَّالِي:

الكلمة	ما	عذ	أشد	طيب	بار	مال	شرا	أشد	شرب	شدي	خبي	دائ	معي	ولغ
ء	ب	عذوب	م	د	ح	ب	ة	ملوح	88	د	ث	م	ن	ب فيه
الزلال	+	+	+											
التفاح	+	+	+											
الفرا	+													
الشيم	+	+			+									
القار	+				+		+							
الملح	+				+		-							
الرعا	+		-					+						
المخض	+								+					
الخفي	+								+					
ج									+					
الغلي	+								+					
ظ														
المعلق	+									+				
م														
الأجاج	+							+			+			
القع	+							+			+			
ع														
الإمد	+					+								
ن														
الوا	+											+	+	
ن														
الش	+													+
ب														

المجموعة الثالثة: الماء من حيث حجمه في المكان⁽⁸⁹⁾:

هذه طائفة من كلمات الماء مرتبة حسب حجم الماء في المكان قلّة أو كثرة ونحو ذلك، فالخبط: الرّفص⁽⁹⁰⁾: ما بين الثلث إلى النصف من السقاء، والحوض، والغدير، والإناء. ويُقال له: خبيط أيضاً. والبرص: الماء القليل تستجمه⁽⁹¹⁾. والتبرص: الاستقاء. والبضيض: الماء القليل يرشح من

الأرض ومن السقاء. والتزور: القليل من الماء ومن كل شيء. والرواء: الكثير من كل ماء. وأما الضحل: ما لم يُغَيَّب الكعب. ضحل الماء؛ إذا قلَّ. والضحضاح⁽⁹²⁾: مثل الضحل. والرقاق: مثل الضحل. فهي متشابهة عند أبي زيد. ومحدداتها الدلالية، ولامحها التمييزية فموضحة في المخطط التالي:

الكلمة	ثلث إلى نصف	سقاء	خوض	غدير	إناء	قليل	يُسْتَجَم	يرشح	من الأرض	كثير	غَيَّب الكعب
الغُبُط	+	+	+	+	+						
الرَّفْض	+	+	+	+	+						
البَرَض						+	+				
البَضِيض		+				+		+			
التَّزُور						+					
الرواء										+	
الضَّحْل						+					-
الضَّحْضاح						+					-
الرقاق						+					-

المجموعة الرابعة: تجمُّع الماء واستخراجه من الأرض⁽⁹³⁾:

فيما يلي طائفة من الكلمات التي جاءت مُحدِّداتها الدلالية ولامحها التمييزية تتَّصل بتجمُّع الماء واستخراجه من الأرض، الكدَّان [الكذان: الحجارة الرخوة]: إذا أُنبِطَ فيه الماء. والهرشَم: الجبل اللَّين المَحْفَر⁽⁹⁴⁾. والحشْرَج: كدَّان الأرض. وقال بعضهم: هو الحسني الحصب. والرشح: الماء أوَّل النَّبْط. ونَشَح السِّقَاء والأرض والإناء. والنَّشَف: هو النَّشَج. والاتِّلاج: حين يَدنو النَّبْط وَيَنْدَى التُّراب (الثرى). (اتَّلَجَت الرِّكْيَةُ). وَيَكُونُ قَبْلَ الْقَرِيحَةِ. والقريحة قبل النَّبْط. والقريحة: أوَّل النَّبْط. قَرَحَتِ الرِّكْيَةُ. والمساك: المكان الذي يُمَسِك الماء. والأضَاة (الأضاة): الغدير في القاع. والسَّمَلَة: البقية من الماء حيث ما كانت. والسَّاكِر: الذي لا يجري: سَكَرَ الماء يَسْكُرُ سُكُورًا. النَّضُوب مثل النَّشَف.

وأما محدداتها الدلالية وملامحها التمييزية فموضحة في المخطط:

الكلمة	حجارة رخوة	ينبت فيها الماء	جبل لين الحفر	الجسي	الحصب	أول ماء النبط	من السقاء	من الأرض	ينبت النبط	يندى التراب (الثرى)	قبل القرحة	قبل النبط	يمسك الماء	الغدير في القاع	بقية الماء	لا يجري
الكذا	+	+														
الهرش			+													
الخش	+	+		+	+											
الرش						+										
النش							+	+								
النش							+	+								
النض							+	+								
الآلا									+	+	+					
القرح						+						+				
المسا													+			
الأضأ														+		
السمل															+	
السأك																+

المجموعة الخامسة: أثرتنا أن نجعل الكلمات المتعلقة بالركايا⁽⁹⁵⁾ في قسمين منفصلين:

الأول:

ذكر أبو زيد عددًا من الكلمات المتصلة بالركية، ومحدداتها الدلالية حسب قوله: الطمؤ (في الركبة): كثرة الماء. والبائقة: الممتلئة ماء. يقال في كل نهر وبحر إذا فاض: بثق. والطامية: الممتلئة

ماء. والسُّكَّ: الرِّكِيَّةُ الضَّيِّقَةُ مِنْ أَعْلَاهَا إِلَى أَسْفَلِهَا. وَالْمُتَلَقِّمَةُ: الرِّكِيَّةُ الْكَثِيرَةُ الْمَاءِ. وَالْعُورَانِ وَالْثَّرِيكَةُ: الرِّكِيَّةُ الَّتِي تَهْدَمَتْ؛ فَتَنْقُصَ مَاؤُهَا وَتُرِكَتْ. وَكَوْكَبُ الْمَاءِ: خَسْفٌ فِي الرِّكِيَّةِ. وَخَسَفُهَا مَخْرُجُ عَيْنِهَا. وَالسِّدَامُ. ج. السُّدُومُ: الْبَيْتُ الْمَتْرُوكَةُ حِينَ تَأْجُنْ.

الكلمة	كثيرة الماء	ممتلئة ماء	تفيض ماء	ضيقة من أعلاها إلى أسفلها	مهدمة	نقص ماؤها	تركت عن الاستعمال	فما خسف	أجنة
الطُّمُو	+								
البائقة		+	+						
الطَّامِيَّة		+							
الْمُتَلَقِّمَةُ	+								
السُّكَّ				+					
الْثَّرِيكَةُ					+	+	+		
كوكب الماء								+	
السُّدُومُ							+	+	+

الثاني: الأغطية⁽⁹⁶⁾:

هذا القسم هو الثاني فيما يتصل بالركايا، وجعلناه قِسْمًا منفصلاً؛ لأنَّ بعضاً من كلماته يتصل بالركايا وبغيرها، فهو غير مُخْتَصٍ بالركايا، ومنها: الغِطَاءُ: للركيَّة والإِنَاء، وكل شيء إذا غَطَّيْتَهُ تَغْطِيَةً؛ وذلك إذا جَعَلْتَ عَلَى رَأْسِ الرِّكِيَّةِ حَجَرًا فَتِلْكَ التَّغْطِيَةُ، أَوْ شَجَرًا إِذَا غَطَّيْتَ رَأْسَهَا. وَالْغَبَاءُ: التُّرَابُ الَّذِي تَجْعَلُهُ فَوْقَ الْغِطَاءِ حَتَّى تُوَارِيَهُ. وَالدَّفْنُ: إِذَا لَمْ تَجْعَلْ حَجَرًا وَلَا شَجَرًا عَلَى رَأْسِ الرِّكِيَّةِ. ثُمَّ صُبَّ فِيهَا التُّرَابُ. (التُّرَابُ الَّذِي يُصَبُّ فِي الرِّكِيَّةِ). وَالتَّغْيِيَةُ: كُلُّ حَفِيرَةٍ (صَغُرَتْ أَوْ كَبُرَتْ) جَعَلْتَ عَلَى رَأْسِهَا شَيْئًا يُغْطِيهَا بِهِ، ثُمَّ دَفَنْتَ رَأْسَهَا بِالتُّرَابِ. الدَّفْنُ وَالتَّعْوِيرُ: كُلُّ حَفِيرَةٍ (صَغُرَتْ أَوْ كَبُرَتْ) لَا شَيْءَ عَلَى رَأْسِهَا يُغْطِيهَا، ثُمَّ دَفَنْتَهَا بِالتُّرَابِ.

الكلمة	للركبة	للإتاء	لأي شيء	على رأس الركبة		حفرة	رأسها مدفون بالتراب	مدفونة بالتراب	صُبَّ فيها تراب	تراب فوق الغطاء
				شجر	حجر					
الغطاء	+	+	+	+	+					
الدَّفْن	+			-	-				+	
التَّعْوِير				-	-	+		+		
الغَبَاء	+	+	+							+
التَّغْبِيَة				+	+	+				+

المجموعة السادسة: علاقة الماء بالتراب⁽⁹⁷⁾:

هذه المجموعة تحدّدت ملايحها التمييزية بِاتِّصَالِهَا بِالتراب فالرَّتَق: الماء القليل المخلوط بالطَّيْن. والكَدَر: مثل الرَّتَق. والطَّامِل: أَشَدُّ خَثَرًا مِنَ الكَدَر. والحَمَاءُ السَّوْداء [حمًا البئر: أخرج طينَه الأسْوَدَ المُنْتِنَ]: المتَغَيَّرَةُ الرِّيح⁽⁹⁸⁾. والغَرِين: الطَّيْن الذي يَحْمِلُهُ السَّيْلُ فَيَبْقَى على وجه الأرض، رطبًا كان أو يابسًا⁽⁹⁹⁾.

الكلمة	ماء قليل	ماء + طين	أشدُّ خَثَرًا	طين			متغير الراحنة	يحملة السَّيْل	على وجه الأرض	رطب	يابس
				أسود	مُنْتِن	طين					
الرَّتَق	+	+									
الكَدَر	+	+									
الطَّامِل		+	+								
الحَمَاءُ				+	+		+				
الغَرِين								+		+	+

الخاتمة:

بعد هذا العرضِ توصَّل الباحثان إلى جُمْلَةٍ مِنَ النَتائِج:

- رَتَّبَ أبو زيدِ كلماتِ كتابِه وَفَقَّ الموضوع.
- اعتمدَ أبو زيدِ على الكلماتِ الأساسيّة في ترتيب الكلمات.
- تشابهَ عملُ أبي زيدٍ مع النظرية التحليلية في الجانب التطبيقي.
- تعدّدت المكونات الدلالية للكلمات، وهذا متماثلٌ مع فكرة النظرية.
- أغفلَ أبو زيدِ المحدّداتِ الدلالية للكلمات الأساسيّة، ولكلماتٍ قليلةٍ أخرى.
- ميّزَ أبو زيدٍ بين كلماتِ الماء، فجعلَ المطرَ لماءَ السماء، والمياهِ لماءَ الأرض.
- أثبتَ أبو زيدٍ الترادفَ في بعضِ الكلمات، من غيرِ تصريحٍ بفكرة الترادف.
- بعضُ الكلماتِ دخلتْ ضمنَ المشتركِ اللفظي.
- يمكنُ تطبيقُ النظرياتِ الدلالية الحديثة على كُتُبِ التراث.

التوصيات: توصي الدراسة بدرس الكتاب وفق النظريات الدلالية الحديثة، ولا سيما نظرية الحقول الدلالية.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- الأبي، أبو سعد منصور بن الحسين (ت421هـ/1030م)، *نثر الدر في المحاضرات*، تحقيق: خالد محفوظ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424هـ/2004.
- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (ت370هـ/980م)، *تهذيب اللغة*، تحقيق: محمد مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001.
- الأنصاري، أبو زيد سعيد بن أوس (ت215هـ/830م)، *كتاب المطر*، غني بنشره الأب لويس شيخو اليسوعي، ط1، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1905م.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت393هـ/1002م)، *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، تحقيق: أحمد العطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1407هـ/1987.
- الجيمري، نشوان بن سعيد (ت573هـ/1177)، *شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم*، تحقيق: حسين العمري وآخرين، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1420/1999.
- ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (ت321هـ/933م): *جمهرة اللغة*، تحقيق: رمزي بعلبكي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1987.
- *كتاب وصف المطر والسحاب وما نعتته العرب الزوائد من البيقاع*، تحقيق: عز الدين التنوخي، ط1، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، 1963.
- الدينوري، أبو محمد، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت276هـ/879م): *أدب الكاتب = أدب الكاتب*، تحقيق: محمد الدالي، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1420هـ/1999.
- *الأنواء في مواسم العرب*، ط1، منشورات دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الهند، 1978.
- *الجرانيم*، تحقيق: محمد الحميدي، ط1، وزارة الثقافة، دمشق، د.ت.
- رضا، أحمد (ت1953م)، *معجم متن اللغة*، ط1، دار ومكتبة الحياة، بيروت، 1958.
- الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن (ت379هـ/989م)، *طبقات النحويين واللغويين*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر، (د.ت).
- الزبيدي، محمد مرتضى (ت1205هـ/1790)، *تاج العروس من جواهر القاموس*، تحقيق: جماعة من المختصين، ط1، منشورات وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1965-2001.
- الزمخشري، محمود بن عمر (ت538هـ/1143م)، *الفائق في غريب الحديث*، تحقيق: علي البجاوي ومحمد أبو الفضل، ط2، دار المعرفة، لبنان.

- ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب (ت244هـ/858م)، كتاب الألفاظ، تحقيق: فخر الدين قباوة، ط1، مكتبة لبنان، بيروت، 1998.
- ابن سلام، أبو عبيد القاسم (ت224هـ/838م)، غريب الحديث، تحقيق: حسين محمد شرف، ط1، المطابع الأميرية، القاهرة، 1404هـ/1984م.
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت495هـ/1101م)، المخصص، تحقيق: خليل جفال، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1417هـ/1996.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ/1505م)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت-صيدا، (د.ط، د.ت).
- الشيباني، أبو عمرو إسحاق بن مزار (ت206هـ/821م)، الجيم، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط1، المطابع الأميرية، القاهرة، 1974.
- عبابنة، يحيى، والزعي، أمنة، اللسانيات المعاصرة: المقدمات والمنهج والتطبيق، ط1، دار الكتاب الثقافي، إربد/الأردن، 2019.
- ابن عباد، صاحب إسماعيل (ت385هـ/995م)، المحيط في اللغة، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1414هـ/1994م.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (ت395هـ/1004م)، التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، تحقيق: عزّة حسن، ط2، دار طلاس، دمشق، 1996.
- عمر، أحمد مختار، علم اللغة، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
- الفارابي، أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم (ت350هـ/961م)، معجم ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، ط1، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، 1424هـ/2003.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت170هـ/786م)، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ط1، دار ومكتبة الهلال.
- قطرب، محمد بن المستنير (ت206هـ/821م)، الأئمة وتلبية الجاهلية، تحقيق: حاتم الضامن، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1405هـ/1985.
- المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد (ت421هـ/1030م)، الأئمة والأمكنة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت711هـ/1311م)، لسان العرب، اعتنى به: أمين عبد الوهاب ومحمد العبيدي، ط3، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت. 1419هـ/1999.

المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية:

- Eugene A. Nida, *Componential analysis of meaning. An Introduction to Semantic Structure*, 1STed. New York Mouton Publisher, 1975.

الهوامش:

- (1) Eugene A. Nida, *Componential analysis of meaning. An Introduction to Semantic Structure*, 1STed. New York Mouton Publisher, 1975.p64.
- (2) عمر، أحمد مختار، علم اللغة، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص120.
- (3) Eugene A. Nida, *Componential analysis of meaning. An Introduction to Semantic Structure*, 1STed. New York Mouton Publisher, 1975.p4.
- (4) عبابنة، يحيى، والزعي، أمانة، اللسانيات المعاصرة: المقدمات والمنهج والتطبيق، ط1، دار الكتاب الثقافي، إربد/الأردن، 2019، ص147.
- (5) عمر، أحمد مختار، علم اللغة، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص116.
- (6) انظر: عبابنة، يحيى، والزعي، أمانة، اللسانيات المعاصرة، ص147.
- (7) انظر: عمر، أحمد مختار، علم اللغة، ص116.
- (8) الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن (ت379هـ/989م)، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر، (د.ت)، ص165-166.
- (9) الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ص165-166.
- (10) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ/1505م)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت-صيدا، (د.ط، د.ت)، ج1، ص583.
- (11) المطر: الماء المنسكب من السحاب. والمطر: ماء السحاب، والجَمْعُ أَفْطَارٌ. ابن منظور، محمد بن مكرم (ت711هـ/1311م)، لسان العرب، اعتنى به: أمين عبد الوهاب ومحمد العبيدي، ط3، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت. 1419هـ/1999، مطر.
- (12) مَدَّةُ الوَسْطَى واحدٌ وخمسون يومًا. الآبي، أبو سعد، منصور بن الحسين (ت421هـ/1030م)، نثر الدر في المحاضرات، تحقيق: خالد محفوظ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424هـ/2004، ج6، ص181.
- (13) أبو زيد، سعيد بن أوس الأنصاري (ت215هـ/830م)، كتاب المطر، غني بنشره الأب لويس شيخو اليسوعي، ط1، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1905م، ص4؛ الوسيط أول أمطار الخريف. وأول نجوم فصل الخريف الغفر، وآخرها البلدة. وأول رقائها الشَّرْطَان، وآخرها الدَّرَاع. ونجوم أنوائه القَرُغُ المؤخَّر والحوت، والشَّرْطَان،

والبطين، والثريا، والدبران، والهقعة، فالفرغ المقدم آخر أنواء القيظ، والفرغ المؤخر أول أنواء نجوم الخريف؛ ولذلك سموا المقدم فرغ القيظ، وسموا المؤخر فرغ الخريف؛ فصار فصلا بين الزمانين. ويسمى مطر هذا الفصل ربيعا وخريفا. الدينوري، أبو محمد عبد الله ابن قتيبة (ت 276هـ/879م)، الأنواء في مواسم العرب، ط1، منشورات دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد/ الهند، 1978، ص115.

(14) النوء، مهموز: من أنواء النجوم، وذلك إذا سقط نجمٌ بالغداة فغاب مع طلوع الفجر، وطلع في حباله نجمٌ في تلك الساعة على رأس أربعة عشر منزلاً من منازل القمر، سمي بذلك السقوط والطلوع نوء من أنواء المطر والحرّ والبرد. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت170هـ/786م)، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ط1، دار ومكتبة الهلال، نوء، ج8، ص391؛ الأنواء ثمانية وعشرون نجماً مغروقة المطالع في أزمئة السنة كلها في الصيف والشتاء والربيع والخريف، يسقط منها في كل ثلاث عشرة ليلة نجمٌ في المغرب مع طلوع الفجر، ويطلع آخر يقابله في المشرق من ساعته وكلاهما معلوم مسعى. ابن سلام، أبو عبيد القاسم (ت224هـ/838م)، غريب الحديث، تحقيق: حسين محمد شرف، ط1، المطابع الأميرية، القاهرة، 1404هـ/1984م، ج3، ص320-321.

(15) فرغ الدلو المقدم ويقال: الأعلى، وبعضهم يقول: عرقوة الدلو العليا وعرقوة الدلو السفلى. وذكر بعضهم: إنما سمي فرغ الدلو لأن في وقت الأمطار تأتي كثيرا فكأنه فرغ دلو وهو مصب مائها. وقال بعضهم: إنما سمي بالعرقوة والفرغ تشبها بعراقي الدلو، لأنها على هيئة الصليب ونوؤه ثلاث ليال، ويقال للفرغ التأخر وهو الذي يحرك الدلو لتمتلئ فرغ الدلو المؤخر ونوؤه أربع ليال. المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد (ت421هـ/1030م)، الأزمئة والأمكنة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ، ص233؛ يتبع نجم الدراعين، ويبدأ - تقريباً - من 4/16 إلى 4/28 من كل عام.

(16) وبعضهم يقول: أشرط، وبعضهم يقول: الشرطان. قطرب، محمد بن المستنير (ت206هـ/821م)، الأزمئة وتلبية الجاهلية، تحقيق: حاتم الضامن، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1405هـ/1985، ص23؛ وسمي بذلك لأنهما كالعلامتين أي سقوطهما علامة ابتداء المطر، والشرط العلامة، ويقال: إنهما قرنا الحمل، وهما أول نجوم فصل الربيع، ونوؤه ثلاثة أيام وهو محمود غزير. المرزوقي، الأزمئة والأمكنة، ص234. يتبع نجم الثريا، ويبدأ - تقريباً - يوم 5/12 وينتهي يوم 5/24 من كل عام.

(17) ويسمى النجم والنظم وهو تصغير ثروى؛ من الكثرة وقيل: سميت بذلك لأن مطرها يثري ويقال: ثرى. ونوؤها خمس ليال غير محمود، المرزوقي، الأزمئة والأمكنة، ص234. يتبع نجم الثريا، ويبدأ - تقريباً - من 6/7 وينتهي 6/19 من كل عام.

(18) واحد وتسعون يوماً يسقط أول نجومه: الهنعة، والذراع والنثرة والطرفة والجهة والزبرة والصرفة، الأبي، نثر الدر في المحاضرات، ج6 ص181.

(19) أبو زيد، كتاب المطر، ص4.

(20) عدد أيامه ستة وعشرون يوماً، والجوزاء تعد في الكواكب اليمانية. وهي تسمى الجبار تشبها لها بالملك؛ لأنها في صورة رجل على كرسي عليه تاج، ولها منزلتان: الهقعة: وهي ثلاثة كواكب تكون فوق منكب الجوزاء كأنها أضاف،

والهنة: كوكبان أبيضان بينهما قيد سوط يطلعان على إثر الهقعة في المجرة. الدينوري، *الأنواء في مواسم العرب*، ص45؛ وقال بعضهم: الهنة قوس الجوزاء يرمي بها ذراع الأسد، وهي ثمانية أنجم في صورة قوس. الأزهرى، أبو منصور، محمد بن أحمد (ت370هـ/980م)، *تهذيب اللغة*، تحقيق: محمد مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001، هقع، هنع، ج1، ص92، ص104.

(21) الذراع عندهم ذراع الأسد. الآبي، نثر الدر، ج6 ص185؛ والذراع المبسوطة وهي بينهما منحنى عنهما (الهقعة والهنة). ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت495هـ/1101م)، *المخصص*، تحقيق: خليل جفال، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1417هـ/1996، ج2، ص367. يُعرف بالشعرى اليمانية. (22) النثرة: ثلاثة كواكب متقاربة أحدها كأنه لطحه يقولون هي نثرة الأسد أي أنفه تسمى للطحه، ابن سيده، *المخصص*، ج2، ص367.

(23) الجهة: جهة الأسد، وهي أذبة أنجم ينزلها القمر. الجوهرى، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت393هـ/1002م)، *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، تحقيق: أحمد العطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1407هـ/1987، ج6، ص2230.

(24) خطأ والصواب الدقي، هكذا ضبطته كتب اللغة. قطرب، *الأزمنة وتلبية الجاهلية*، ص24. (25) العواء: أذبة كواكب وجعلها بعضهم خمسة، سمي عواء؛ بالكوكب الرابع الشمال منها، ويقال لها: عواء البرد. ويزعمون أنها إذا طلعت أو سقطت جاءت برد؛ لذلك قيل لها: عواء البرد. ابن سيده، *المخصص*، ج2، ص367.

(26) والصرفة: كوكب واحد نيز على إثر الزهرة. ابن سيده، *المخصص*، ج2، ص367. (27) صوبنا بناء على كتب اللغة، ولم نذكر الدقي التي ذكرها أبو زيد. (28) الصرفة: منزل من منازل القمر، وسمي صرفة؛ لأنصراف البرد، وإقبال الحر. الفارابي، أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم (ت350هـ/961م)، *معجم ديوان الأدب*، تحقيق: أحمد مختار عمر، ط1، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، 1424هـ/2003، ج1، ص143.

(29) أبو زيد، *كتاب المطر*، ص4؛ والصيف كسيد، ويخفف: لغة فيه مثال هين، ولين، ولين: المطر الذي يجيء في الصيف فأوله (العوا)، ويمد فيقال: (العواء)، ثم (السماء)، ثم (العقر)، ثم (الزبان)، ثم (الإكليل)، ثم (القلب)، ثم (الشولة). فهذا منازل كل الصيف، قطرب، *الأزمنة وتلبية الجاهلية*، ص24؛ الربيدي، محمد مرتضى (ت1205هـ/1790)، *تاج العروس من جواهر القاموس*، تحقيق: جماعة من المختصين، ط1، منشورات وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1965-2001، ج24، ص43.

(30) السماء الأعزل: حد ما بين الكواكب اليمانية والشامية، سمي أعزل؛ لأنه لا سلاح معه كما كان للآخر. الدينوري، أبو محمد، عبد الله بن مسلم بن قتيبة، *أدب الكتاب = أدب الكاتب*، تحقيق: محمد الدالي، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1420هـ/1999، ص92؛ وهو من منازل القمر، ينزل القمر وهو شام وسبي أعزل؛ لأنه

لَا شَيْءَ بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكَوَاكِبِ؛ كَالْأَعَزْلِ الَّذِي لَا سَلَاحَ مَعَهُ. وَيُقَالُ: سُيِّيَ أَعَزْلٌ لِأَنَّهُ إِذَا طَلَعَ لَا يَكُونُ فِي أَيَّامِهِ رِيحٌ وَلَا بَرْدٌ. الأزهري، تهذيب اللغة، سمك، ج 2 ص 81.

(31) السِّمَّامُ الْآخَرُ هُوَ السِّمَّامُ الْمَرْزَمُ الَّذِي لَا يَنْزِلُ بِهِ الْقَمَرُ؛ لِأَنَّهُ لَيْسَ عَلَى مَجَرَاهُ، وَهُوَ السِّمَّامُ الرَّامِحُ. الفراهيدي، العين، سمك، ج 1، ص 354؛ وهو رقيب الدُّلُو، الدينوري، ابن قتيبة، الأنواء في مواسم العرب، ص 110.

(32) الحميم: في كلام تميم، والخريف: في لغة أهل الحجاز. فُطِرْب، الأزمنة وتلبية الجاهلية، ص 24.

(33) الدَّبْرَان: كوكبٌ أحمرٌ منيرٌ، هُوَ الَّذِي يُقَالُ لَهُ: حَادِي النَّجْمِ: مَعْرُوفٌ وَهُوَ مِنَ النَّحُوسِ عِنْدَهُمْ. وَإِنَّمَا سَمِيَ الدَّبْرَان: لِأَنَّهُ يَدْبِرُ الثُّرَيَّا وَيُسَمَّى الْمَجْدَحَ أَيْضًا. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (ت 321هـ/933م)، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي بعلبكي، ط 1، دار العلم للملايين، بيروت، 1987، ج 1، ص 297.

(34) أَوَّلُ نُجُومِ الْخَرِيفِ: (النَّعَائِمُ)، ثُمَّ (الْبُلْدَةُ)، ثُمَّ (سَعْدُ الذَّابِحِ)، ثُمَّ (سَعْدُ بُلْعِ)، ثُمَّ (سَعْدُ السَّعُودِ)، ثُمَّ (سَعْدُ الْأَخْيَةِ)، ثُمَّ (مُقَدَّمُ الدُّلُو). فهذه منازل كلِّ الحميم، فُطِرْب، الأزمنة وتلبية الجاهلية، ص 24.

(35) والدَّسْرُ الْوَاقِعُ ثَلَاثَةُ أَنْجَمٍ كَانَتْهَا أَثَافٍ. وبإزائه الدَّسْرُ الطَّائِرُ، وَهُوَ ثَلَاثَةُ أَنْجَمٍ مُصْطَفًةٌ. وَإِنَّمَا قِيلَ لِلأَوَّلِ وَاقِعٌ، لِأَنَّهُمْ جَعَلُوا اثْنَيْنِ مِنْهَا جَنَاحِيهِ، وَيَقُولُونَ قَدْ ضَمَّهْمَا إِلَيْهِ، كَأَنَّهُ طَائِرٌ وَقَعَ. وَقِيلَ لِلْآخِرِ طَائِرٌ، لِأَنَّهُمْ يَجْعَلُونَ اثْنَيْنِ مِنْهَا جَنَاحِيهِ، وَيَقُولُونَ قَدْ بَسَطْنَاهُمَا، كَأَنَّهُ طَائِرٌ يَطِيرُ. والعامةُ تسميها الميزان. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (ت 395هـ/1004م)، التَّلْخِيسُ فِي مَعْرِفَةِ أَسْمَاءِ الْأَشْيَاءِ، تحقيق: عزة حسن، ط 2، دار طلاس، دمشق، 1996، ص 268.

(36) هما: الْفَرْغُ الْمُقَدَّمُ.

(37) أبو زيد، كتاب المطر، ص 5.

(38) أبو زيد، كتاب المطر، ص 5-6.

(39) ذَكَرَ بَعْضُ اللُّغَوِيِّينَ أَنَّ الْغَبِيَّةَ: الدَّفْعَةُ الشَّدِيدَةُ مِنَ الْمَطَرِ؛ وَيَرَى الْفَارَابِيُّ أَنَّهَا: الْمَطَرَةُ لَيْسَتْ بِالكَثِيرَةِ. الفارابي، أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم (ت 350هـ)، معجم ديوان الأدب، ط 1، تحقيق: أحمد مختار عمر، دار الشعب، القاهرة، 1424هـ/2003، ج 4 ص 9؛ وعلى هذا الرأي فإنَّ الغبية لا تخضع لهذا التصنيف.

(40) لم تذكر معاجم اللغة الخفشة، وإنما ذكرت الحَفْشَةُ. وَعَنْ ابْنِ الْأَعْرَابِيِّ: حَفَشَتِ السَّمَاءُ جَادَتْ بِمَطَرٍ شَدِيدٍ سَاعَةً ثُمَّ أَقْلَعَتْ. الزَّيْنَبِيُّ، محمد مرتضى (ت 1205هـ/1790)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: جماعة من المختصين، ط 1، منشورات وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1965-2001، ج 17، ص 156.

(41) الحشك من قَوْلِهِمْ: حَشَكَتِ الدَّرَةُ تَحْشَكُ حَشَكًا إِذَا امْتَلَأَتْ، وَحَشَكَتِ السَّحَابَةُ: كَثُرَ مَاؤُهَا. ابن دريد، جمهرة اللغة، ج 1، ص 538؛ وحشكت السحابة: إِذَا مَطَرَتْ مَطَرًا خَفِيفًا. الجُمَيْرِيُّ، نشوان بن سعيد (ت 573هـ/1177)، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حسين العمري وآخرين، ط 1، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1420/1999، ج 3، ص 1458.

(42) تَحَلَّبَ النَّدَى أَوْ السَّيَّءُ إِذَا سَالَ. الفراهيدي، العين، ج 3، ص 238.

- (43) وَأَشْحَذَ الْمَطْرُ: أَقْلَعَ. وَمَرَّ يَشْحَذُهُ مِنْ خَلْفِهِ: أَي يَطْرُدُهُ. ابن عباد، صاحب إسماعيل (ت385هـ/995م)، المحيط في اللغة، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1414هـ/1994م، ج2، ص423.
- (44) أبو زيد، كتاب المطر، ص6.
- (45) أبو زيد، كتاب المطر، ص6.
- (46) أبو زيد، كتاب المطر، ص7؛ ويرى ابن قتيبة أَنَّ الرهمة: المطر الضعيف الدائم. الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت276هـ/889م)، الجرائم، تحقيق: محمد الحميدي، ط1، وزارة الثقافة، دمشق، دت، ج2، ص8.
- (47) أبو زيد، كتاب المطر، ص10.
- (48) الهضبة: دفعة واحدة من مطر، وهضبت السماء: إذا دام مطرها. الأزهري، تهذيب اللغة، هضب، ج6، ص65. تم تحديد الملامح والمكونات بناء على كلام الأزهري.
- (49) الهطل: الهطلان: تتابع القطر المتفرق العظام. الفراهيدي، العين، هطل، ج4، ص20؛ عن الأصمعي: الديمة: مطرٌ يدوم مع سكون، والضرب فوق ذلك. والهطل فوقه، أو مثل ذلك. الأزهري، تهذيب اللغة، هطل، ج6، ص102. تم تحديد الملامح والمكونات بناء على كلام الخليل والأزهري.
- (50) أبو زيد، كتاب المطر، ص9.
- (51) أبو زيد، كتاب المطر، ص7، ص8.
- (52) الذهاب: الأمطار الضعيفة والشديدة. أبو زيد، كتاب المطر، ص6.
- (53) أبو زيد، كتاب المطر، ص8.
- (54) أبو زيد، كتاب المطر، ص8؛ السخ: الصب. ابن دريد، أبو بكر، محمد بن الحسن (ت321هـ/933م)، كتاب وصف المطر والسحاب وما نعتته العرب الزوائد من البيهقي، تحقيق: عز الدين التنوخي، ط1، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، 1963، ص27.
- (55) الدث: أضعف المطر وأخفه. رضا، أحمد (ت1953م)، معجم متن اللغة، ط1، دار ومكتبة الحياة، بيروت، 1958، ج2، ص377.
- (56) الهدمة: المطرة الخفيفة أو الدفعة من المطر. رضا، أحمد، معجم متن اللغة، ج2، ص377.
- (57) أبو زيد، كتاب المطر، ص8؛ لم يفرق أبو زيد بينها، لكن أبا عمرو الشيباني جعل الوابل أعلى من الجود. قال: ثم الجود، ثم الوابل. الشيباني، أبو عمرو إسحاق بن مزار (ت206هـ/821م)، الجيم، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط1، المطابع الأميرية، القاهرة، 1974، ج1، ص171.
- (58) أبو زيد، كتاب المطر، ص8.
- (59) أبو زيد، كتاب المطر، ص8.
- (60) أول المطر: الحشاد، والحشاد أسرع الأرض سيلاً، وهو المحفل... وأشدّه السّاحية. الشيباني، الجيم، ج1، ص171.

- (61) الثَّعْجَرَة: انصباب الدمع... والمتعجرة: الملقى يفيض وَذَكَهَا وَاتَّعَجَرَت السحابة بَقَطْرَهَا. الأزهرى، تهذيب اللغة، ج 3، ص 205.
- (62) أبو زيد، كتاب المطر، ص 8.
- (63) أبو زيد، كتاب المطر، ص 8.
- (64) الغيث: المطر. الفراهيدي، العين، ج 4، ص 440؛ استخدم القرآن المطر للعذاب ولما هو غير مفيد، أما الغيث فقد استخدمه القرآن لما هو نافع، ويكون بعد الطلب؛ أي أن الغيث يكون بعد طلب الناس واستغاثتهم.
- (65) أبو زيد، كتاب المطر، ص 8.
- (66) أبو زيد، كتاب المطر، ص 6-7.
- (67) أبو زيد، كتاب المطر، ص 9.
- (68) أبو زيد، كتاب المطر، ص 9.
- (69) أبو زيد، كتاب المطر، ص 9.
- (70) أبو زيد، كتاب المطر، ص 9.
- (71) أبو زيد، كتاب المطر، ص 9.
- (72) أبو زيد، كتاب المطر، ص 9.
- (73) أبو زيد، كتاب المطر، ص 9-10.
- (74) أبو زيد، كتاب المطر، ص 10.
- (75) أبو زيد، كتاب المطر، ص 13-14.
- (76) أبو زيد، كتاب المطر، ص 10-11.
- (77) أبو زيد، كتاب المطر، ص 12-13.
- (78) أبو زيد، كتاب المطر، ص 16، ص 20.
- (79) حَسِيٍّ، وَحَسِيٍّ، وَحَسِيٍّ: سَهْلٌ مِنَ الْأَرْضِ يَسْتَنْقِعُ فِيهِ الْمَاءُ، أَوْ غَلِظٌ فَوْقَهُ زَمْلٌ يَجْمَعُ مَاءَ الْمَطَرِ، وَكُلَّمَا نَزَحَتْ دَلُوءًا، جَمَعَتْ أُخْرَى، ج: أَحْسَاءٌ وَحَسَاءٌ. أبو زيد، كتاب المطر، ص 16.
- (80) أبو زيد، كتاب المطر، ص 17.
- (81) أبو زيد، كتاب المطر، ص 18.
- (82) أبو زيد، كتاب المطر، ص 16.
- (83) أبو زيد، كتاب المطر، ص 17.
- (84) أبو زيد، كتاب المطر، ص 18.
- (85) أبو زيد، كتاب المطر، ص 18.
- (86) أبو زيد، كتاب المطر، ص 19-20.
- (87) أبو زيد، كتاب المطر، ص 19.
- (88) شريب: فيه شيء من العذوبة. الدينوري، الجرائيم، ج 2، ص 13.

- (89) أبو زيد، كتاب المطر، ص16.
- (90) الخطب والرفض. وهما نحو من النصف. ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب (ت244هـ/858م)، كتاب الألفاظ، تحقيق: فخر الدين قباوة، ط1، مكتبة لبنان، بيروت، 1998، ص393.
- (91) استَجَمَ البئر: تَرَكَهَا أَيَّامًا لَا يَسْتَسْقِي مِنْهَا حَتَّى يَجْتَمِعَ مَاؤُهَا كَأَنَّهُ طَلَبَ جُمُومَهَا. الرَّمْخَشَرِي، محمود بن عمر (ت 538هـ/1143م)، الفائق في غريب الحديث، تحقيق: علي البجاوي ومحمد أبو الفضل، ط2، دار المعرفة، لبنان، ج1، ص236.
- (92) الضَّحَضُح: الماء الَّذِي يَتَضَحَضُحُ عَلَى وَجْهِ الْأَرْضِ رَقِيقٌ وَفِي لُغَةِ هُذَيْلٍ، الضَّحَضُح: الْكَثِيرُ، ابن دريد، جمهرة اللغة، ج2، ص962؛ وَقَالَ اللَّيْثُ: الضَّحَضُح: الْمَاءُ إِلَى الْكُفْبَيْنِ، أَوْ إِلَى أَنْصَافِ السُّوقِ. الْأَزْهَرِي، تهذيب اللغة، ج3، ص257.
- (93) أبو زيد، كتاب المطر، ص17-18.
- (94) أبو زيد، كتاب المطر، ص16.
- (95) أبو زيد، كتاب المطر، ص20.
- (96) أبو زيد، كتاب المطر، ص18-19.
- (97) أبو زيد، كتاب المطر، ص19-20.
- (98) أبو زيد، كتاب المطر، ص20.
- (99) أبو زيد، كتاب المطر، ص20.

مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية أمل فواز محمود طيفور*

تاريخ وصول البحث: 2024/11/22 م

تاريخ قبول البحث: 2025/4/8 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتطوير استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات (إدارة الشؤون الأكاديمية، إدارة الأزمات المدرسية، إدارة الموارد البشرية المدرسية، تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي)، طبّقت على عينة مكونة من (48) قائداً وقائدة في المدارس الخاصة في لواء الرصيفة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية جاء بمستوى منخفض، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية وورش عمل متخصصة تستهدف قادة المدارس لزيادة معرفتهم بآليات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية، مع التركيز على الجوانب التطبيقية لضمان الفهم العملي والفعال. الكلمات المفتاحية: مستوى تمكّن، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، المهام الإدارية، قادة المدارس.

* باحثة.

The Level of Proficiency Among Jordanian Private School Leaders in Employing Artificial Intelligence Applications in Administrative Tasks

Abstract

This study aimed to assess the level of proficiency among private school leaders in Jordan in employing artificial intelligence applications in administrative tasks and to examine whether there were statistically significant differences based on gender, academic qualification, and years of administrative experience. A descriptive survey approach was used, and a questionnaire consisting of 28 items was developed, distributed across four domains: academic affairs management, school crisis management, school human resources management, and community partnership development. The questionnaire was administered to a sample of 48 school leaders from private schools in the Al Russeifa district. The results indicated a low level of proficiency among private school leaders in Jordan in employing AI applications in administrative tasks. Furthermore, no statistically significant differences were found at the significance level ($\alpha = 0.05$) based on gender, academic qualification, or years of administrative experience. The study recommends offering specialized training programs and workshops for school leaders to enhance their knowledge and practical skills in utilizing AI applications effectively within their administrative responsibilities.

Keywords: proficiency level, artificial intelligence applications, administrative tasks, school leaders, Jordan.

المقدمة:

يشكل التطور التكنولوجي، وبشكل خاص تقنيات الذكاء الاصطناعي، أحد العوامل الرئيسة التي أحدثت تغييرات جذرية في العديد من القطاعات، بما في ذلك القطاع التعليمي. وتعد المؤسسات التعليمية، وخاصة المدارس، من الجهات التي يجب أن تواكب هذا التطور من خلال لعب الإدارة المدرسية دورًا فاعلاً في تأمين بيئة تعليمية متقدمة ومبتكرة. ومع ذلك، يفتقر العديد من قادة المدارس إلى المهارات الضرورية لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة مهامهم بكفاءة. ويستدعي هذا الأمر تسليط الضوء على هذه القضية ودراستها بشكل معمق، حيث يمكن لتبني الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية أن يعزز من كفاءة العمليات الإدارية ويطور تجربة التعلم للطلاب، فضلاً عن تحسين المخرجات التعليمية.

وتؤدي الإدارة المدرسية دورًا محوريًا في تطوير العملية التعليمية، وتعد الركيزة الأساسية التي يمكن أن تستفيد من التكنولوجيا لتعزيز هذا التطوير. كما أن تطوير العملية التعليمية يتطلب إدارة مدرسية متفاعلة وواعية قادرة على الاستجابة لكافة التحديات والتغيرات في مجال تكنولوجيا التعلم، وتشمل هذه التكنولوجيا مجالات رئيسة، منها: الوصول إلى كم هائل من المعرفة، واستخدام وسائل الاتصال الحديثة، وتكامل الحواسيب الإلكترونية مع وسائل الاتصال المتقدمة (خوالد وآخرون، 2019).

وتتضح أهمية الإدارة المدرسية في تعزيز التطوير التعليمي، حيث يتطلب منها متابعة مستمرة للتقنيات التعليمية الحديثة، وأصبح المدير المدرسي في هذا العصر ملزمًا بمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، بهدف تحسين الإدارة التربوية وتطويرها. وقد أظهرت دراسة حميدان (2024) ودراسة النعمان (2016) أهمية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية وأثرها الإيجابي على الأداء العام وتحقيق الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى دورها في تطوير الكوادر البشرية وتنظيم الهيكل المؤسسي.

علاوة على ذلك، شهدت التطورات العالمية تحولًا إداريًا مختلفًا عن السابق، مما دفع إلى تغييرات جذرية في مفاهيم الإدارة. فالتكنولوجيا المتطورة والذكاء الاصطناعي يتطلبان استجابات جديدة في أساليب الإدارة لتحقيق الكفاءة في العملية التربوية، والإدارة الفعالة اليوم هي تلك التي تدرك أهمية دمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في كافة مجالات التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة الإدارية (العزام، 2021).

وشهد الذكاء الاصطناعي تطورًا متسارعًا أسهم في إحداث نقلة نوعية في مختلف الميادين، حيث بات يُستخدم في مجالات حيوية مثل الصحة، والاقتصاد، والصناعة، والخدمات المالية، مما أدى إلى تحسين الإنتاجية وتقليل الأخطاء البشرية وتعزيز سرعة اتخاذ القرار. ففي القطاع الصحي، يسهم الذكاء الاصطناعي في تشخيص الأمراض بدقة عالية، وتحليل صور الأشعة، والتنبؤ بالمضاعفات الصحية، مما أدى إلى تحسين جودة الرعاية الصحية، كما يُستخدم في القطاع الاقتصادي لتحليل الأسواق، والتنبؤ بالاتجاهات المالية، وإدارة المخاطر، مما يسهم في اتخاذ قرارات استثمارية أكثر دقة وكفاءة (Ng et al., 2020).

وفي المجال التعليمي، أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي جزءًا لا يتجزأ من تحسين جودة التعليم وتقديم خدمات تعليمية متطورة، حيث يتم استخدامها في أنظمة التعليم الإلكتروني، وتصميم المناهج التكيفية التي تتلاءم مع مستوى كل طالب، فضلًا عن تطوير تقنيات التعلم التفاعلي التي تعتمد على تحليل البيانات والاستجابة لاحتياجات الطلاب الفردية. كما توفر تقنيات الذكاء الاصطناعي أدوات تحليل الأداء الأكاديمي، مما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، و يتيح للمعلمين اتخاذ قرارات أكثر فاعلية فيما يتعلق بأساليب التدريس المناسبة، إضافةً إلى ذلك، تساعد هذه التقنيات في تطوير برامج تعليمية تعتمد على التعلم الآلي وتحليل البيانات الضخمة، مما يسهم في تقديم خطط تدريسية مخصصة وفقًا لمتطلبات كل طالب، وتحسين تجربة التعلم بشكل عام (Popenici & Kerr, 2017).

وتسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم وتقديم خدمات عالية الجودة من خلال تحويل الأنظمة الإدارية التقليدية إلى أنظمة إلكترونية تعتمد على التكنولوجيا الذكية. كما يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا في تحسين عملية اتخاذ القرارات الإدارية، وتوزيع المواد الدراسية، وتنظيم الجلسات التعليمية وفقًا لقدرات واهتمامات المعلمين، واكتشاف الطلاب الموهوبين، وتقديم الدعم اللازم لهم، ورصد الطلاب الذين يواجهون تحديات تعليمية وتصميم برامج خاصة بهم. كما يدعم الذكاء الاصطناعي مراقبة تقدم الطلاب وتحسين التواصل مع أولياء الأمور دون الحاجة إلى تدخل بشري دائم (الهليل، 2018).

وترى الباحثة أن أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية لا تقتصر على تحسين العمليات الإدارية، بل تتسع لتشمل توفير بيئة تعليمية أكثر تفاعلاً وشمولية. هذا التحول يتيح

للقيادة المدرسية فرصة تعزيز قدرتها على مواجهة التحديات التعليمية المعاصرة، وتنمية مهارات العاملين في المدارس، وتفعيل دور التكنولوجيا لتحقيق نتائج تربوية فعالة ومستدامة. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه المؤسسات اليوم تحديات متعددة في ظل التحولات السريعة الناتجة عن التطور المستمر في مجال البرمجيات وتقنيات الحوسبة. ويُعدّ الذكاء الاصطناعي من بين أبرز هذه التطورات التي أسهمت في إحداث نقلة نوعية في آليات عمل الشركات والمؤسسات عبر تحسين عملياتها وحلّ تحدياتها، مما يعزز من نجاحها ومكانتها التنافسية (العوضي وأبو لطيفة، 2020). ولم تقتصر هذه الحاجة على القطاعات التجارية، بل امتدت إلى المؤسسات التربوية، حيث يوفر الذكاء الاصطناعي فرصاً واعدة لتطوير أداء الإدارات المدرسية وتعزيز تنافسيتها على المستويين المحلي والدولي (الماني، 2023).

وتُعد تقنيات الذكاء الاصطناعي من الابتكارات المهمة في العصر الحديث، حيث أكدت دراسات عدة على أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء المهام وتطوير مختلف المجالات. فقد أشار (Ma & Siau, 2018) إلى أن الاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي يعزز من كفاءة العمل ويعيد هيكلة أنظمة الإدارة في المؤسسات. كما أوضحت دراسة أجراها (Nguyen & Pham, 2020) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القطاعات الخدمية والصناعية تسهم في تحسين سرعة الأداء والدقة وتقليل الأخطاء البشرية، مما يجعلها أداة أساسية للتطوير المهني والإنتاجية. وبينت دراسة (Smith & Anderson, 2021) أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، على سبيل المثال، يتيح إمكانيات واسعة لتحسين تجربة التعلم وتخصيصها بناءً على احتياجات الطلاب الفردية.

وانبثقت فكرة هذه الدراسة لدى الباحثة من خلال عملها كمديرة فنية في مديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة، حيث أدى تفاعلها المباشر مع قادة المدارس إلى ملاحظة تحديات واضحة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية. ومن خلال تجربتها، رأت الباحثة أن هذه التقنيات، رغم أهميتها في تحسين كفاءة الإدارة المدرسية وتوفير الوقت وتعزيز القرارات، تواجه عقبات تحول دون تطبيقها الفعلي. شملت هذه المعوقات ضعف البنية التحتية الرقمية، ونقص الوعي والفهم الوظيفي للتقنيات الذكية، وصعوبات في توفير التدريب اللازم الذي يمكن قادة المدارس من الاستفادة الكاملة من إمكانيات الذكاء الاصطناعي. ولذا، انطلقت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في المهام الإدارية، مع التركيز على المدارس الخاصة، بغرض تقديم توصيات عملية تسهم في تجاوز هذه المعوقات ووضع خطط استراتيجية لتحسين استخدامها وتطوير أساليب الإدارة في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة؟
 - 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية)؟
- أهداف الدراسة:

- 1- معرفة مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة
 - 2- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في وجهات نظر قادة المدارس الأردنية الخاصة في مديرية تربية لواء الرصيفة في مدى امتلاكهم لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملهم الإداري تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية).
- أهمية الدراسة:
- الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من موضوع "مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية"، إذ تبرز الحاجة إلى تمكّن قادة المدارس من استخدام هذه التقنيات الحديثة في إدارة المدارس. وفي ظل التحول الرقمي المتسارع الذي يطال مختلف القطاعات، بما في ذلك قطاع التعليم، يصبح الذكاء الاصطناعي أداة رئيسة لتحسين الأداء الإداري من خلال توظيف الذكاء الاصطناعي، يمكن لقادة المدارس تعزيز اتخاذ القرارات المبنية على بيانات دقيقة، وتحليل المعلومات لتوجيه الخطط والقرارات الاستراتيجية بفعالية أكبر. وتسلط هذه الدراسة الضوء على التحديات المحتملة في مستوى تمكّن القادة في هذا المجال، الذي سيسهم في تقديم توصيات عملية تقود إلى تطوير مهاراتهم وتوفير دعم

مؤسسي لهم. وهذا الموضوع يحمل أهمية خاصة لأنه يرفد مختلف الفئات التربوية، مثل المعلمين، والمشرّفين، وقادة المدارس، ومسؤولي التخطيط في وزارة التربية والتعليم، بالتوجيهات والتوصيات التي قد تحسّن جودة التعليم والإدارة المدرسية في الأردن.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تعزيز قدرة القائمين على العملية الإدارية في المدارس الأردنية الخاصة على الاستفادة بشكل كامل من الإمكانيات التكنولوجية الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في أداء مهامهم الإدارية. من خلال تبني هذه التطبيقات، يمكن تحسين فعالية وكفاءة العمل الإداري، مما يسهم في تسريع اتخاذ القرارات وتحسين نتائج الأداء المدرسي بشكل عام. كما تبرز الدراسة أهمية زيادة وعي صانعي القرار في العملية التربوية بتطوير العمل الإداري من خلال استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث تسهم هذه التقنيات في تحليل البيانات واتخاذ قرارات استراتيجية مدروسة. إضافة إلى ذلك، تسعى الدراسة إلى توجيه اهتمام الباحثين والمهتمين إلى ضرورة البحث المتواصل في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية الإدارية، وهو ما يعزز من فرص تحسين الإدارة التعليمية ويفتح آفاقاً جديدة في هذا المجال. بشكل عام، ستسهم هذه الدراسة في تقديم رؤى وتوصيات عملية تدعم تطوير مهارات قادة المدارس وتحسين نوعية الإدارة التعليمية في الأردن.

حدود الدراسة:

لفهم السياق التطبيقي للدراسة، كان من الضروري تأطير حدود الدراسة والعناصر المكونة لها، وهي:

الحد الموضوعي: ركزت الدراسة في موضوعها الرئيس على مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على جميع قادة المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة.

الحد المكاني: تحددت هذه الدراسة في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2025/2024.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الذكاء الاصطناعي: الذكاء الاصطناعي هو فرع من فروع علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءاً بشرياً، مثل التعلم، والتفكير، واتخاذ القرارات، ويعتمد الذكاء الاصطناعي على تقنيات مثل التعلم الآلي والشبكات العصبية لمحاكاة العمليات العقلية البشرية (Russell & Norvig, 2021, p. 3).

ويعرف إجرائياً بأنه: الأدوات والتقنيات التي تساعد قادة المدارس الأردنية في تحسين أدائهم الإداري، من خلال استخدام تحليل البيانات واتخاذ قرارات مستندة إلى الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى أتمتة العمليات الإدارية لتعزيز الكفاءة والفعالية في المهام المدرسية.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: هي الأنظمة والبرامج التي تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي لأداء مهام معينة أو حل مشكلات بطريقة تحاكي الأساليب البشرية في التفكير واتخاذ القرارات (Johanna et al. 2021: 154).

وتعرف إجرائياً بأنها: الأنظمة البرمجية والأدوات التي يستخدمها قادة المدارس الأردنية لتحسين الأداء الإداري، من خلال تحليل البيانات، واتخاذ القرارات الذكية، وإدارة الموارد والوقت بشكل أكثر كفاءة، ويمكن قياسه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة.

المهام الإدارية: "هي الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها القادة الإداريون لتحقيق الأهداف التنظيمية، وتشمل التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، واتخاذ القرارات، والتنسيق بين مختلف الموارد لتحقيق الكفاءة والفعالية في أداء المؤسسة" (الشرقاوي، 2018، ص. 23).

وتعرف إجرائياً بأنها: الأنشطة والإجراءات التي يتولاها قادة المدارس الأردنية بهدف تحسين الإدارة المدرسية، وتشمل التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، مع التركيز على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز الكفاءة ودعم اتخاذ القرارات، وتطوير العمليات الإدارية لتحقيق أهداف المدرسة بفاعلية.

قادة المدارس: "هم الأفراد المسؤولون عن إدارة وتنظيم العملية التعليمية والإدارية في المدارس، ويشمل دورهم قيادة الفرق التعليمية، واتخاذ القرارات الإدارية الاستراتيجية، وتحقيق أهداف المدرسة، بما يساهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق بيئة تعليمية فعّالة" (أبو زيد، 2019، ص. 45).

ويعرف إجرائياً: بأنهم الأفراد المسؤولون عن إدارة العملية التعليمية والإدارية في المدارس الأردنية، الذين يستخدمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين الكفاءة الإدارية واتخاذ القرارات المدعومة بالبيانات في المهام المدرسية.

الإطار النظري:

في ظل التطورات المتسارعة في التكنولوجيا وظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي بوصفها حيوية في مختلف القطاعات، تبرز أهمية تمكّن قادة المدارس من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أداء المهام الإدارية، ويُعدّ توظيف الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية وسيلة لتعزيز الكفاءة، وتحسين إدارة الموارد، واتخاذ قرارات مدروسة قائمة على البيانات، مما يعزز من فعالية المؤسسات التعليمية ويواكب التحولات العالمية في مجال التعليم. وإن دراسة مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في هذا المجال تكشف مدى قدرتهم على الاستفادة من هذه التكنولوجيا في عمليات الإدارة المدرسية، وتسهم في توضيح الفجوات والتحديات أمام تطوير الممارسات الإدارية بما يخدم جودة العملية التعليمية ويدعم رؤية التحول الرقمي في المملكة الأردنية الهاشمية (الماني، 2023).

ويُعدّ الذكاء الاصطناعي من التقنيات المتقدمة التي تحظى باهتمام متزايد في مجال التعليم والإدارة التربوية، إذ يُعتبر أداة قوية لتحسين عمليات إدارة المدارس من خلال تحليل البيانات الضخمة وتوفير توجيهات دقيقة لدعم اتخاذ القرارات الاستراتيجية، ويمكن للذكاء الاصطناعي المساهمة في تطوير جوانب مختلفة من الإدارة اليومية مثل التخطيط الاستراتيجي، وإدارة الموارد البشرية، وتنظيم الجداول الدراسية، مما يعزز كفاءة العملية التعليمية ويساعد القادة التربويين في تحقيق الأهداف المؤسسية. ومع ذلك، فإن تحقيق التوازن بين استخدام التكنولوجيا والعناصر الإنسانية في الإدارة يبقى ضرورة أساسية، حيث يظل الاهتمام بالجوانب العاطفية والتواصل الإنساني محورياً لبناء علاقات إيجابية داخل البيئة المدرسية وضمان النجاح التربوي. من هنا، ينبغي على قادة المدارس تبني الذكاء الاصطناعي كأداة داعمة لتعزيز كفاءتهم الإدارية، مع الحفاظ على تواصل فعال مع المجتمع التعليمي وضمان الاهتمام بالجوانب الإنسانية (الحكمي ومضوي، 2023).

ويرى الجوهرى (2022: 56)، أن الذكاء الاصطناعي هو "مجموعة من النظم والتقنيات الذكية القادرة على محاكاة الذكاء البشري من خلال التعلم الذاتي، والتكيف مع الظروف المتغيرة، واتخاذ القرارات المعقدة، مما يتيح تطبيقات مرنة وفعالة في مختلف المجالات". ويرى حرز الله

(2019: 3) أن الذكاء الاصطناعي هو "فرع من العلوم الكمبيوترية يهتم بإنشاء أنظمة تقوم بمهام تستدعي الذكاء البشري، مثل التعلم من البيانات، واتخاذ القرارات، وحل المشاكل، وتفهم اللغة الطبيعية، وتشغيل الآلات بشكل ذاتي" كما أشار الفضلي (2018: 147) إلى أن الذكاء الاصطناعي هو "فن تصنيع آلات قادرة على القيام بعمليات تتطلب الذكاء عندما يقوم بها الإنسان".

أما الباحثة فتري أن الذكاء الاصطناعي هو أداة لتعزيز كفاءة قادة المدارس عبر تطبيقات ذكية تدعم التحليل، اتخاذ القرارات، وتنظيم المهام الإدارية بفعالية، مما يحقق التحول الرقمي مع الحفاظ على التواصل الإنساني في البيئة التعليمية لتحقيق أهداف تربوية شاملة.

ويمتاز الذكاء الاصطناعي بقدرته على تطوير حلول فعّالة للمشكلات داخل المؤسسات من خلال التحليل الموضوعي وتقديم توصيات دقيقة تساهم في تحسين الأداء. كما يعمل على رفع مستوى المعرفة لدى القادة والمسؤولين عبر طرح حلول مبتكرة للتحديات التي يصعب حلها سريعاً بالاعتماد على الموارد البشرية وحدها. إلى جانب ذلك، يتميز الذكاء الاصطناعي بقدرته على محاكاة التفكير المنطقي البشري، وتنفيذ العمليات المعقدة من خلال الأنظمة الحاسوبية، مما يجعله أقل تأثراً بالنسيان والتشتت مقارنة بالإنسان، مع القدرة على معالجة كميات هائلة من البيانات بكفاءة وبدون انقطاع (رزوقي وفالته، 2020).

ويسعى الذكاء الاصطناعي إلى تقليد وفهم العمليات العقلية البشرية من خلال استخدام برمجيات الحاسوب، حيث يهدف إلى استيعاب أكبر قدر ممكن من المعرفة التي تستند إلى العقل البشري. ويقوم الذكاء الاصطناعي بمعالجة كميات ضخمة من البيانات والمعلومات بشكل آلي ودقيق بغض النظر عن حجمها أو طبيعتها، وهذا يتيح تحقيق تفاعل ذكي بين الإدراك والتنفيذ (Johanna et al. 2021). كما يساهم في تحسين أداء المؤسسات من خلال أتمتة المهام الروتينية وزيادة الكفاءة الإنتاجية، ودعم اتخاذ القرارات بالاعتماد على تحليل البيانات العميق. ويعزز الذكاء الاصطناعي أيضاً الابتكار من خلال تقديم حلول مبتكرة للتحديات المعقدة، ويساعد في تطوير تجربة المستخدم في مختلف القطاعات من خلال التطبيقات الذكية والتنبؤ بالسلوكيات المستقبلية (الجوهري، 2022).

وترى الباحثة أن الذكاء الاصطناعي يمثل فرصة لتعزيز كفاءة الإدارة المدرسية في الأردن من خلال توفير أدوات تدعم اتخاذ القرارات والتخطيط الاستراتيجي، مع التركيز على أهمية التوازن بين استخدام التكنولوجيا والتواصل الإنساني لضمان بيئة تعليمية فعّالة، وتشير إلى ضرورة

توفير تدريب شامل لقادة المدارس على هذه الأنظمة، بما يساهم في تحقيق التحول الرقمي الشامل وتحسين الأداء الإداري والتربوي، كما تؤكد على أهمية توظيف حلول مبتكرة للذكاء الاصطناعي مع مراعاة الأبعاد الإنسانية والاجتماعية لتعزيز العلاقات داخل البيئة المدرسية وتحقيق الأهداف التعليمية.

الذكاء الاصطناعي ودوره في تحسين مهام الإدارة المدرسية:

يُعدّ الذكاء الاصطناعي أداة بارزة في تحسين مهام الإدارة المدرسية من خلال تعزيز فعالية التخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات القائمة على البيانات الدقيقة والتحليلات العميقة. فهو يساهم في أتمتة العمليات الروتينية، مثل تنظيم الجداول الدراسية، متابعة أداء الطلاب والمعلمين، وإدارة الموارد المدرسية، مما يقلل من الأعباء الإدارية على القادة ويوفر وقتاً أكبر للتركيز على الأهداف التربوية الاستراتيجية (الحكمي ومضوي، 2023). كما يدعم الذكاء الاصطناعي تقديم توصيات مبنية على تحليل دقيق للبيانات، مما يُعزز اتخاذ قرارات مدروسة لتحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات المجتمع المدرسي بشكل أفضل (رزوقي وفالته، 2020). إضافة إلى ذلك، فإن الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين عمليات التقييم والمتابعة داخل المدارس، حيث يوفر أدوات ذكية لتحليل الأداء وتقديم تغذية راجعة دقيقة ومباشرة للمعلمين والطلاب. من خلال تطبيقات التحليل المتقدمة، يمكن تحديد نقاط القوة والضعف وتحليل الأنماط السلوكية للتلاميذ، مما يساعد على تحسين التجربة التعليمية بشكل عام (الجوهري، 2022). كما يتيح الذكاء الاصطناعي إمكانية تخصيص البرامج التعليمية والتدريبية بناءً على احتياجات كل طالب، ما يعزز التفاعل ويزيد من فعالية إدارة الفصول الدراسية (حرز الله، 2019). وترى الباحثة أن الذكاء الاصطناعي يصبح شريكاً مهماً في قيادة التغيير نحو إدارة مدرسية أكثر مرونة وكفاءة.

إن توظيف قادة المدارس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مهامهم الإدارية يعد خطوة هامة نحو تحسين إدارة المؤسسات التعليمية، فبفضل هذه التطبيقات، يستطيع القادة تحليل البيانات بشكل دقيق في وقت قصير، وهذا يعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة تساهم في تحسين جودة التعليم والإدارة المدرسية. بالإضافة إلى ذلك، يساعد الذكاء الاصطناعي في تنظيم ومتابعة المهام الإدارية، مثل توزيع الموارد وإدارة الوقت، بشكل أكثر كفاءة. ويمكن القادة من تحديد المشكلات المحتملة بشكل مبكر والعمل على معالجتها بسرعة، ما يعزز من قدرة المدرسة على التكيف مع التحديات الحديثة وتحقيق أهدافها التربوية (العزام، 2021).

وأشار كارسنتي (Karsenti, 2019) إلى أن الذكاء الاصطناعي يُعتبر تقنية مبتكرة تقدم العديد من الفرص والتحديات في مجالات متنوعة، بما في ذلك قطاع التعليم والإدارة المدرسية. ويتيح الاستخدام الفعال لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المدارس ويوفّر إمكانات كبيرة لتحسين جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية بشكل شامل.

ويمكن توضيح بعض الفوائد الرئيسية المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية كما أوردها البحيري والعلاني (2024) أن الذكاء الاصطناعي يسهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية من خلال عدة جوانب، حيث يساعد في اتخاذ القرارات بصورة أكثر دقة وسرعة عبر تحليل البيانات بفعالية، مما يمكّن الإدارة المدرسية من بناء قرارات مستندة إلى معلومات موثوقة. كما يسهم في تخصيص التعليم عبر توفير مسارات تعلم مخصصة لكل طالب بناءً على تقييم مستمر لقدراته وأسلوب تعلمه، مما يعزز من أدائه الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، يعزز الذكاء الاصطناعي التواصل مع أولياء الأمور من خلال أنظمة تواصل ذكية تسهل التفاعل المستمر بينهم وبين المدرسة، مما يعزز الشراكة لدعم تقدم الطلاب. ومن ناحية أخرى، يساعد الذكاء الاصطناعي في تحسين إدارة الموارد عبر تحليل البيانات الخاصة بالموارد البشرية والمادية، مما يسهم في توجيهها بكفاءة أعلى. كما يمكنه التنبؤ بالتحديات المستقبلية، مثل انخفاض معدلات التحصيل الدراسي أو زيادة معدلات التسرب، مما يتيح اتخاذ إجراءات استباقية لمعالجتها بفعالية.

وترى الباحثة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشكل أداة قوية لتحسين الكفاءة الإدارية والتربوية في المدارس، فتمكّن قادة المدارس من استخدام هذه التطبيقات يعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة استناداً إلى بيانات دقيقة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وإدارة الموارد بشكل أكثر فعالية. وكذلك أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على تحسين العمليات الروتينية مثل تنظيم الجداول الدراسية، بل يمتد أيضاً إلى تقديم حلول مبتكرة للتحديات التي يواجهها التعليم المعاصر، مثل تخصيص التعليم وتحسين التواصل مع أولياء الأمور. وهذا يُظهر أهمية دمج الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التحول الرقمي للمؤسسات التعليمية، مما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية والتنظيمية بشكل مبدع وفعال.

الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة مرجعاً مهماً لفهم " توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري"، حيث تسلط الضوء على كيفية دمج هذه التطبيقات في الإدارة المدرسية. من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية، ويتم تحديد الفجوات المعرفية وتقديم رؤى شاملة حول مستوى تمكّن قادة المدارس في الأردن في هذا المجال، مما يعكس التحديات والفرص لتعزيز جودة التعليم، وفيما يلي، نستعرض أبرز الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، بدءاً من الأحدث وصولاً إلى الأقدم، بهدف تقديم فهم معمق حول هذه القضية الحيوية.

الدراسات العربية:

هدفت دراسة البحيري والعلاني (2024) التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة في المملكة العربية السعودية وآليات تطويره، واستخدم البحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة بلغت (162) مديرة، و(83) وكيلة، و (363) معلمة بمجموع عام (608) عضواً من مجتمع البحث، وأسفرت النتائج على أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التواصل، وعملية التوجيه، وعملية اتخاذ القرار في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة جاءت بدرجة متوسطة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية (التواصل، والتوجيه، واتخاذ القرار) في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة تعزى لمتغيرات (الوظيفة الحالية، والمرحلة التعليمية).

وهدف دراسة الأغا (2023) التعرف إلى دور مدراء المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة الرقمية، والتعرف إلى بعض إيجابيات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لديهم من وجهة نظرهم والتعرف إلى بعض المشكلات والصعوبات التي تواجههم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي (الكيفي)، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم خان يونس في فلسطين، والبالغ عددهم (57) مديراً ومديرة خلال العام الدراسي، حيث تم إجراء مقابلات شبه مقننة مع عينة الدراسة، وتم تحليل بيانات المقابلات التي أجريت معهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك توجهاً واضحاً من مدراء

المدارس لتوظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة الرقمية، وأن هناك أثراً كبيراً لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لديهم.

كما هدفت دراسة السردية (2022) التعرف الى درجة استخدام مديري مدارس محافظة المفرق تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بجودة اتخاذ القرارات الإدارية، والكشف عن تأثير متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، في ذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (365) معلماً ومعلمة من مدارس محافظة المفرق، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (43) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مديري مدارس محافظة المفرق تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مجالات مقياس استخدام مديري مدارس محافظة المفرق لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في جودة اتخاذ القرارات الإدارية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة العملية، والمؤهل العلمي).

وأجرى العوضي وأبو لطيفة (2020) دراسة هدفت للكشف عن تأثير توظيف الذكاء الاصطناعي على تطوير العمل الإداري في ضوء مبادئ الحوكمة في الوزارات الفلسطينية في محافظات غزة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة أداة الاستبانة، وتم توزيعها على (112) موظفاً من المكلفين بأعمال إدارية في الوزارات. وكشفت النتائج أن المستوى الكلية لمتوسط درجات تقدير العاملين في الوزارات الفلسطينية لتوظيف الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة حول توظيف الذكاء الاصطناعي في تحقيق تطوير العمل الإداري.

أما محمود (2020) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19)، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استقراء وتحليل الدراسات والأبحاث والكتب والدوريات التي ترتبط بموضوعها. ولأغراض الدراسة تم تصميم استبانة مفتوحة للوقوف على أهم المشكلات والتحديات التي تواجهها العملية التعليمية ودور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة تلك التحديات، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد عدة تحديات ومشكلات تتصل

بالجوانب التالية: العملية التعليمية، والإدارة التعليمية، المعلم والمتعلم، أولياء الأمور، وتقييم المتعلمين في ظل أزمة كورونا.

هدفت دراسة (Gulpan & Baja, 2020) إلى تعرّف مدى كفايات القيادة التقنية المستخدمة من قبل مدراء المدارس الثانوية في ولاية باتنجاس في الفلبين في ضوء متغيرات القيادة ذات الرؤية، وثقافة تعلم العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، والتحسين الملحوظ، والمواطنة الرقمية، وتحديد الاستفادة من تقنية المعلومات في اتخاذ القرار، وصنع السياسات، والشروع في التنفيذ، وبعض القضايا والتحديات في الريادة التقنية، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة، والمقابلة، وطُبقت على عينة بلغت (110) قائد، وأسفرت عن أن كفايات قيادات المدارس المتعلقة بالقيادة التقنية كانت بدرجة متوسطة، وأنهم يستخدمون تقنية المعلومات في صنع اتخاذ القرارات والسياسات.

وهدف دراسة رول وويلي (Roll & Wylie, 2016) إلى تحديد نقاط القوة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIED). وما هي الفرص الجديدة القادمة التي يمكن أن تستغل. تم تحليل 47 ورقة بحثية أجريت خلال ثلاث سنوات، لتحديد الأساليب النموذجية التي يمكن من خلالها توظيف مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIED). استخدمت هذه النتائج لاقتراح مسارين متوازيين يجب إجراؤها من أجل التأثير على التعليم في السنوات الخمس والعشرين القادمة: الأول هو عملية تطويرية، تركز على ممارسات التعليم الحالية، والتعاون مع المعلمين، وتنويع التقنيات والمجالات. والثاني هو عملية ثورية تدافع عن تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي في حياة الطلاب اليومية، ودعم ثقافتهم، وممارساتهم، وأهدافهم، ومجتمعاتهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنه - حسب علم الباحثة- لا توجد دراسة تبين مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية، وقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في مجتمع الدراسة والعينة المستخدمة (قادة المدارس الخاصة)، إذ إنها الدراسة الأولى التي تجرى في مديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة، وتشابهت الدراسة مع معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الإحصائي الوصفي، واستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، مثل دراسة البحيري والعلواني (2024)، ودراسة محمود (2020)، ودراسة (Gulpan & Baja, 2020) واختلفت عن دراسة الأغا (2023) من حيث المنهج المستخدم، (المنهج النوعي الكيفي) وطريقة جمع البيانات (المقابلات)، كما

اختلفت عن دراسة السردية (2020) في المنهج المستخدم حيث تم استخدام (المنهج الارتباطي)، ودراسة العوضي وأبو لطيفة (2020) إذ تم استخدام المنهج (الوصفي التحليلي)، وأيضاً اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث عيّنة الدراسة وحدودها المكانية. لذلك، يُمكن القول إن الدراسات السابقة قد تباينت مع الدراسة الحالية في جوانب متعددة، بينما تشابهت في جوانب أخرى. ومن ناحية أخرى، استفادت الباحثة من هذه الدراسات في إعداد الدراسة الحالية، وتطوير أداة جمع المعلومات، وفهم نتائجها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وتعزيز بعض الآراء ذات الصلة في تدعيم الإطار النظري. ومن هنا، تتميز هذه الدراسة بالأداة التي تم تطويرها والعينة التي طبقت عليها (قادة المدارس الخاصة)، خلال استقصاء مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية، خلال العام الدراسي 2025/2024.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يتناسب مع أهداف الدراسة لجمع البيانات لقياس مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية (المدارس الخاصة أنموذجاً). ويهدف إلى وصف الظواهر أو المشكلات كما هي في الواقع، ويتميز هذا المنهج بأنه يعتمد على جمع البيانات والمعلومات من خلال استقصاء، أو استبانة موجهة لعينة من الأفراد، أو المجتمع المعني بالدراسة، وذلك لفهم الأنماط أو الخصائص أو الاتجاهات المتعلقة بالموضوع المدروس.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة، والبالغ عددهم (55) قائداً وقائدة للعام الدراسي 2025-2024. وقد طُبِّقت هذه الدراسة على المجتمع بالكامل (المسح الشامل)، حيث تم التواصل معهم من خلال استبانة إلكترونية. تم استرجاع (48) استبانة، في حين لم يتم الرد على (7) استبانة، وبذلك استقرّ عدد أفراد العينة على (48) قائداً وقائدة. ويظهر الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بالتفصيل.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	4	8.3%
	أنثى	44	91.7%
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	39	81.2%
	دراسات عليا	9	18.8%
سنوات الخبرة	من 5-10 سنوات	40	83.3%
	أكثر من 10 سنوات	8	16.7%
المجموع		48	100.0%

أداة الدراسة:

بناء على هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة (28) فقرة لقياس مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية ، بالاعتماد على الأدبيات والأطر النظرية، منها دراسة البحيري والعلاني (2024) ودراسة العوضي وأبو لطيفة (2020)، ودراسة محمود (2020)، إلى جانب الخبرة التي تمتلكها الباحثة في هذا المجال، وقد اشتملت الاستبانة على أربعة مجالات (إدارة الشؤون الأكاديمية، إدارة الأزمات المدرسية، إدارة الموارد البشرية المدرسية، تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي). وقد أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفق سلم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال الإجابة هي (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، ومنخفضة جداً) وقد أعطي البديل (مرتفعة جداً) خمس درجات، والبديل (مرتفعة) أربع درجات، والبديل (متوسطة) ثلاث درجات، والبديل (منخفضة) درجتان، والبديل (منخفضة جداً) درجة واحدة.

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم إيجاد الصدق الظاهري، من خلال عرض الاستبانة على عدد من المحكمين وعددهم (7) محكمين، من ذوي الاختصاص والخبرة في العلوم التربوية والذكاء الاصطناعي في عدد من الجامعات الأردنية، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات التي تم تحديدها، ومدى صلاحية الفقرات، وما تحتاج إلى تعديلات، وتم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة 92% فأكثر من المحكمين وهذه النسبة مقبولة لقياس صدق الأداة.

ثانيًا: صدق البناء:

تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة لأداة الدراسة والمستوى الكلية لمحورها، وذلك لتحديد قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التمييز، والفقرات التي يقل معامل ارتباطها عن (0.30) تعتبر متدنية ويجب حذفها، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2): معاملات الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة والمستوى الكلية للمجال

مستوى تمكّن قادة المدارس لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية							
مجال إدارة الشؤون الأكاديمية		مجال إدارة الأزمات المدرسية		مجال إدارة الموارد البشرية		مجال تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.62**	8	.35**	15	.52**	22	.66**
2	.62**	9	.28**	16	.66**	23	.62**
3	.62**	10	.66**	17	.66**	24	.31**
4	.58**	11	.71**	18	.77**	25	.52**
5	.58**	12	.62**	19	.44**	26	.54**
6	.57**	13	.67**	20	.67**	27	.68**
7	.62**	14	.75**	21	.73**	28	.72**
** معنوية عند مستوى 0.01							

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الاتساق الداخلي لجميع فقرات مجالات تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية قد تراوحت ما بين (-0.28-0.77)، وهي قيم دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وهي فقرات تتمتع بمعامل الاتساق عالٍ كونها أكبر من (0.28)، وهذا يدل على أن الفقرات صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانيًا: ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (7) قائدًا وقائدة من داخل عينة ومجتمع الدراسة، وتم استخدام معادلة (كرونباخ / ألفا) (Cronbach Alpha)

لحساب مقدار ثبات أداة الدراسة، حيث إنّه أصغر قيمة مقبولة هي 0.6 وأفضل قيمة تتراوح بين 0.7 – 0.9 فإنّها تُعدّ مقبولة لأغراض الدراسة والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (3): ثبات أداة الدراسة للمتغيرات

الرقم	المجالات	درجة الثبات
1	إدارة الشؤون الأكاديمية	83
2	إدارة الأزمات المدرسية	88
3	إدارة الموارد البشرية المدرسية	91
4	تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي	82
ثبات الاستبانة ككل		86%

من خلال القيم الظاهرة في الجدول (3) نلاحظ أن جميعها صالحة لغايات الدراسة، حيث تكون نتيجة المقياس مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمة كرونباخ ألفا أكبر من (0.60) (Sekar, 2013)، وكلما اقتربت القيمة من 100% دل هذا على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS تم استخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:
- الإحصاءات الوصفية (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة، والمستوى)

الجدول (4): المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة

المستوى	الفترة
المنخفض	1 - 2.33
المتوسط	2.34 - 3.67
المرتفع	3.68 - 5

- اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample T-test).

- معامل ثبات أداة الدراسة (Cronbach Alpha) لاختبار ثبات أداة الدراسة.

نتائج وتفسير السؤال الأول:

ما مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى، والجدول الآتي تبين ذلك:

الجدول (5): المتوسّطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية للمجالات المعبرة مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
إدارة الشؤون الأكاديمية	1.96	0.85	1	منخفض
تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي	1.93	1.73	2	منخفض
إدارة الأزمات المدرسية	1.87	0.95	3	منخفض
إدارة الموارد البشرية المدرسية	1.72	1.11	4	منخفض
المجموع الكلي	1.88	1.16		منخفض

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (5) يلاحظ أنّ تقييم مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في تربية لواء الرصيفة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية، جاء بمستوى منخفض بلغت (1.88) وحصلت جميع المجالات المعبرة عن مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية على متوسطات بمستويات منخفضة تراوحت ما بين (1.72-1.96)، وقد حصل مجال "إدارة الشؤون الأكاديمية" على أعلى تقدير من بين التقديرات، ومجال "إدارة الموارد البشرية المدرسية" على أدناها. تفسّر الباحثة هذه النتائج بوجود تحديات متعددة تواجه قادة المدارس، أبرزها غياب التدريب والتأهيل الكافي الذي يمكنهم من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بفعالية، وقد يفتقر كثير من القادة إلى المهارات التقنية اللازمة، مما يحدّ من إمكاناتهم في توظيف هذه التطبيقات. إلى جانب ذلك، تُعتبر مقاومة التغيير من العوامل المؤثرة، إذ قد يعاني بعض القادة من تحفظات على استخدام التكنولوجيا بسبب مخاوف تتعلق بالغموض في النتائج أو عدم وضوح الفوائد المباشرة لها، كما يمكن أن تؤثر انخفاض مستوى البنية التحتية التقنية سلباً على تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يقلل من فرص الاستفادة منها بفاعلية في المدارس، وقد يؤدي نقص الوعي والمعرفة حول إمكانات الذكاء الاصطناعي إلى تردد في تبني الأدوات الحديثة أو استثمارها. وكذلك فقد يواجه قادة المدارس مجموعة من الحواجز النفسية التي تحول دون اندماجهم الفعّال مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن أبرز هذه الحواجز القلق من الفشل أو الإحساس بعدم الكفاءة عند استخدام أدوات وتقنيات جديدة، مما يضعهم في حالة من التردد أو المقاومة.

إضافة إلى العوامل النفسية المرتبطة بضغط العمل والخوف من عدم إتمام المهام بشكل دقيق عند الاعتماد على الذكاء الاصطناعي يمكن أن تُسهم في تقليل الدافع نحو تبني هذه الأدوات، والشعور بأن التكنولوجيا قد تضعف من دور القائد أو تقلل من سلطته، وقد يسبب أيضاً توتراً أو تراجعاً عن تبنيها بشكل فعال.

كما تفسّر الباحثة حصول مجال، "إدارة الشؤون الأكاديمية" على أعلى متوسط (1.96)، فقد يعود ذلك إلى كون التطبيقات في هذا المجال أكثر وضوحاً ومباشرة، مثل تنظيم الجداول الدراسية ومتابعة أداء الطلاب، مما يجعلها أقل تعقيداً، ويواجه القادة خلالها ضغوطاً نفسية أقل مقارنة بمجالات أخرى. وقد تُشعرهم هذه التطبيقات بالسيطرة والتحكم دون أن تهدد إحساسهم بكفاءتهم. في حين أن مجال، "إدارة الموارد البشرية المدرسية" حصل على أدنى متوسط (1.72)، مما يعكس تحديات معقدة تتطلب تفاعلات إنسانية أعمق، مثل التوظيف وتقييم الكفاءات. وقد يشعر القادة بعدم الأمان أو القلق عند تفويض هذه العمليات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، خوفاً من فقدان الدور البشري الحيوي فيها، مما يضعف مستوى التمكن في هذا المجال.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العوضي وأبو لطيفة (2020)، حيث كشفت النتائج أن المستوى الكلية لمتوسط درجات تقدير العاملين في الوزارات الفلسطينية لتوظيف الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة، واختلفت مع دراسة البحيري والعلاني (2024) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة السعودية جاءت بدرجة "متوسطة"، ودراسة السردية (2022) حيث أظهرت النتائج أنّ درجة استخدام مديري مدارس محافظة المفرق تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة (Gulpan & Baja, 2020) حيث أظهرت النتائج أنّ كفايات قيادات المدارس المتعلقة بالقيادة التقنية كانت بدرجة متوسطة.

وفيما يلي تفصيل لل فقرات المعبرة عن كل مجال من مجالات الدراسة، وتم ترتيبها تنازلياً تبعاً لمتوسطاتها الحسابية، وقد جاءت المجالات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:

مجال إدارة الشؤون الأكاديمية

الجدول (6): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية للفقرات المعتبرة عن مجال "إدارة الشؤون الأكاديمية"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد الدروس التي تحتاج إلى إعادة تدريس أو تعزيز استناداً إلى بيانات الأداء الطلابي.	402.	0.74	1	متوسطة
1	أقوم بتحليل نسب النجاح والرسوب باستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي وتحديد العوامل المؤثرة في أداء الطلاب.	2.10	0.78	2	منخفض
7	أوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتخصيص خطط دراسية فردية لكل طالب بناءً على مستواه الأكاديمي.	1.99	0.81	3	منخفض
4	استفد ي من أدوات الذكاء الاصطناعي في اقتراح مناهج وأساليب تدريس جديدة بناءً على تفضيلات وأداء الطلاب.	1.90	0.84	4	منخفض
2	استخدم نظم الذكاء الاصطناعي لمراقبة انضباط الطلاب في الحضور والالتزام بالأنشطة الصفية.	1.85	0.87	5	منخفض
5	أقارن أداء المدرسة مع مدارس أخرى عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل التحديات والفرص.	1.81	0.95	6	منخفض
6	استخدم الذكاء الاصطناعي في تحليل ملاحظات الطلاب والمعلمين لتحسين الأداء الأكاديمي.	1.77	0.99	7	منخفض
	المجموع الكلي	2.00	0.85		منخفض

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (6) يلاحظ أنّ جميع الفقرات المعتبرة عن مجال "إدارة الشؤون الأكاديمية" قد حصلت على مستويات منخفضة تراوحت ما بين (1.77- 2.40)، وقد حصلت الفقرة "استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد الدروس التي تحتاج إلى إعادة تدريس أو تعزيز استناداً إلى بيانات الأداء الطلابي" على أعلاها، وتشير هذه النتيجة إلى أن قادة المدارس أكثر تقبلاً لاستخدام الذكاء الاصطناعي عندما يكون له دور واضح ومباشر في تحسين التعليم، مثل تحديد الدروس التي تحتاج إلى تعزيز بناءً على نتائج الطلاب. وقد يكون السبب في ذلك أن تحليل نتائج الطلاب عملية قائمة بالفعل، مما يجعل تبني أدوات الذكاء الاصطناعي فيها أسهل نسبياً، والفقرة "استخدم الذكاء الاصطناعي في تحليل ملاحظات الطلاب والمعلمين لتحسين الأداء الأكاديمي" على أدناها. وهذا يشير إلى أن قادة المدارس لا يعتمدون بشكل كبير

على الذكاء الاصطناعي في تحليل التغذية الراجعة من الطلاب والمعلمين. وقد يكون السبب أن هذه العملية تعتمد بشكل أكبر على التقييم البشري المباشر، أو أن الأدوات المتاحة لا تدعم تحليل اللغة العربية بشكل دقيق، مما يجعل القادة أقل ميلاً للاعتماد عليها. وبلغ المجموع الكلي (2.00) وهو معدل ذو مستوى منخفض مما يدل على أن مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية في مجال إدارة الشؤون الأكاديمية جاء بمستوى منخفض. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الشؤون الأكاديمية جاء بمستوى منخفض، حيث تراوحت التقديرات بين (1.77-2.40) مع متوسط كلي بلغ (2.00). يُمكن تفسير هذه النتائج بأن هناك عدة عوامل تعيق الاستخدام الفعال للذكاء الاصطناعي في هذا المجال، منها ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المدارس وعدم توافر التقنيات اللازمة، بالإضافة إلى نقص التدريب المتخصص للقادة المدرسين، وهذا يحد من قدرتهم على تطبيق التقنيات الحديثة بكفاءة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى غياب الدعم المؤسسي والسياسات التحفيزية سبباً في محدودية الاعتماد على الذكاء الاصطناعي، ويمكن أن يكون قلق القادة تجاه التكنولوجيا والخوف من الأخطاء، بالإضافة إلى تقبّل التغيير ببطء، كلها عوامل تعيق تبني هذه التقنيات، وكذلك تعكس هذه النتائج حاجة ملحة إلى تطوير برامج تدريبية وتعليمية موجهة لقادة المدارس لبناء الثقة والمهارات اللازمة، وتوفير بيئة داعمة تُحفّزهم على توظيف الذكاء الاصطناعي بفعالية لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العوضي وأبو لطيفة (2020)، واختلفت مع دراسة البحيري والعلباني (2024).

مجال تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن مجال "تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد احتياجات المجتمع المحلي وتنسيق الأنشطة المدرسية التي تعزز المشاركة المجتمعية.	2.15	1.98	1	منخفض
6	أقوم بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإدارة وتطوير شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي لتعزيز الموارد والخدمات المتاحة للطلاب.	2.09	1.91	2	منخفض
1	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل ملاحظات وآراء المجتمع المحلي حول البرامج المدرسية وتقديم مقترحات لتحسينها.	2.01	871.	3	منخفض
5	أستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم حملات توعوية موجهة إلى المجتمع المحلي لتعزيز دور المدرسة.	1.96	1.79	4	منخفض
3	أقوم بإنشاء قنوات تواصل آلية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي باستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز الشفافية والتفاعل.	1.88	641.	5	منخفض
7	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لقياس أثر الشراكات المجتمعية على أداء المدرسة وجودة التعليم المقدم.	1.79	491.	6	منخفض
2	أوظف أنظمة الذكاء الاصطناعي للتعرف على فرص تمويل ودعم من مؤسسات المجتمع المحلي وتعزيز سبل التعاون معها.	1.66	431.	7	منخفض
	المجموع الكلي	1.93	1.73		منخفض

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (7) يلاحظ أن جميع الفقرات المعبرة عن مجال "تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي" قد حصلت على مستويات منخفضة تراوحت ما بين (1.66-2.15)، وقد حصلت الفقرة "أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد احتياجات المجتمع المحلي وتنسيق الأنشطة المدرسية التي تعزز المشاركة المجتمعية" على أعلاها، وهذا يدل على أن بعض المدارس بدأت باستخدام أدوات تحليل البيانات لتحديد احتياجات المجتمع المحلي. وقد يعود ذلك إلى سهولة تطبيق هذه التقنيات في تنظيم الفعاليات المجتمعية والاستفادة من البيانات المتاحة عبر الوسائل الرقمية. والفقرة "أوظف أنظمة الذكاء الاصطناعي للتعرف على فرص تمويل ودعم من مؤسسات المجتمع المحلي وتعزيز سبل التعاون معها" على أدناها، وهذا يعكس ضعف استخدام

الأدوات الرقمية في البحث عن الدعم المالي والشراكات. وقد يكون السبب في ذلك محدودية المعرفة بهذه التقنيات، وغياب منصات متخصصة تساعد المدارس على رصد فرص التمويل المتاحة، إضافة إلى اعتماد المدارس الخاصة على التمويل الذاتي دون الحاجة إلى استكشاف مصادر دعم إضافية عبر الذكاء الاصطناعي. وبلغ المجموع الكلي (1.93) وهو معدل ذو مستوى منخفض مما يدل على أنّ مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي جاء بمستوى منخفض. وتفسّر الباحثة هذه النتيجة من خلال تداخل عدة عوامل ترتبط بالسياق الثقافي، العملي، والتكنولوجي في المؤسسات التعليمية الأردنية، وقد يكون ضعف الحافز لاستخدام الذكاء الاصطناعي في هذا المجال مؤشراً على أولويات تُركز أكثر على التحديات اليومية والمشكلات الأساسية بدلاً من بناء شراكات مبتكرة، مما يحد من تبني نهج متطور. كما يمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى قلة التوعية حول الإمكانيات الواسعة للذكاء الاصطناعي في تحسين تواصل المدرسة مع المجتمع، إذ أن الفهم السطحي لهذه التكنولوجيا يحد غالباً من رغبة القادة في تبني أساليب جديدة تتطلب جهداً وإبداعاً. بالإضافة إلى، وقد يعكس ضعف النتائج قيوداً تنظيمية وإدارية تجعل إدخال الابتكار أمراً صعباً، حيث قد تواجه الخطط التطويرية مقاومة إدارية أو قصوراً في الالتزام العملي والتخطيط الممنهج لتفعيل الشراكات. اختلفت مع دراسة البحيري والعلاني (2024) ودراسة السردية (2022).

مجال إدارة الأزمات المدرسية:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية للفقرات المعبّرة عن مجال
"إدارة الأزمات المدرسية"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتنبؤ بالمشاكل المحتملة مثل تغيب الطلبة أو الأزمات الطارئة.	2.09	0.85	1	منخفض
7	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي لتتبع سلامة الطلبة والتواصل مع أولياء الأمور في حالات الطوارئ.	2.02	0.87	2	منخفض
3	أقوم بتحليل البيانات المتعلقة بالحوادث المدرسية السابقة للإفادة منها في تحسين إجراءات الأمان.	1.92	0.91	3	منخفض
5	أعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإدارة الأزمات الصحية مثل تفشي الأمراض والوقاية منها.	1.86	0.95	4	منخفض
1	أستفيد من نظم الذكاء الاصطناعي في وضع خطط لمواجهة التحديات الطارئة وتحديثها بناءً على الظروف المستجدة.	1.83	0.97	5	منخفض
4	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل توجهات ومواقف المجتمع المدرسي حول قضايا الأمان والصحة.	1.77	1.01	6	منخفض
6	أوفرّ التدريب الإلكتروني للمعلمين والطلبة عبر تقنيات الذكاء الاصطناعي في كيفية التعامل مع الأزمات.	1.65	1.12	7	منخفض
	المجموع الكلي	1.87	0.95		منخفض

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (8) يلاحظ بأنّ جميع الفقرات المعبّرة عن مجال "إدارة الأزمات المدرسية" قد حصلت على مستويات منخفضة تراوحت ما بين (1.65- 2.09)، وقد حصلت الفقرة "أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتنبؤ بالمشاكل المحتملة مثل تغيب الطلاب أو الأزمات الطارئة" على أعلاها، وهذا يدل على إدراك بعض قادة المدارس لإمكانية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات لاكتشاف أنماط السلوك التي قد تؤدي إلى أزمات، مثل ارتفاع نسبة الغياب أو المشكلات السلوكية. وقد يكون هذا مرتبطاً بتوفر أنظمة تسجيل الحضور الرقمية التي تتيح تطبيقات ذكاء اصطناعي لتحليل الغياب والتنبؤ بالمشكلات قبل تفاقمها. والفقرة "أوفرّ التدريب الإلكتروني للمعلمين والطلبة عبر تقنيات الذكاء الاصطناعي في كيفية التعامل مع الأزمات" على أدناها، وهذا يعكس ضعف استخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد الكوادر المدرسية لمواجهة الأزمات. وقد يعود ذلك إلى نقص المحتوى

التدريبي المعتمد على الذكاء الاصطناعي، أو عدم إدراك المدارس لأهمية توفير محاكاة ذكية لتدريب المعلمين والطلبة على التصرف السليم في الحالات الطارئة. كما أن الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريب قد يكون عاملاً إضافياً في تدني هذا الجانب. وبلغ المجموع الكلي (1.87) وهو معدل ذو مستوى منخفض مما يدل على أنّ مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال إدارة الأزمات المدرسية جاء بمستوى منخفض، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن هناك تحديات واضحة تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الأزمات داخل المدارس الأردنية الخاصة في مديرية تربية لواء الرصيفة، والتي قد تشمل نقص البنية التحتية التقنية المناسبة، وعدم وجود تدريب كافٍ للقادة التربويين على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بفاعلية، إضافة إلى قلة الموارد المادية والبشرية التي تسهل تفعيل مثل هذه الأدوات في حالات الأزمات. أو قد يكون هناك تحفظات، أو قلة وعي بأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي، خصوصاً في أوقات الأزمات، فبعض القادة قد يواجهون تحديات في تقبل أدوات تقنية جديدة، تلك التي تتطلب تغييرات جوهرية في أساليبهم التقليدية لإدارة الأزمات. وكذلك يمكن النظر إلى النتائج من منظور نفسي-اجتماعي، حيث قد يعكس انخفاض المتوسّطات شعوراً بالقلق أو التردد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في حالات حساسة مثل الأزمات المدرسية، ويتطلب ذلك استعداداً نفسياً وتدريباً مكثفاً لبناء الثقة في قدرة هذه الأدوات على تحسين الاستجابة للأزمات، سواء في إدارة الطوارئ الصحية أو التعامل مع مشاكل طلابية معقدة. وتفسّر الباحثة أيضاً أن هذه النتائج تدل على الحاجة إلى تدخلات وبرامج تدريبية موجهة تسعى لتمكّن قادة المدارس من استثمار الذكاء الاصطناعي في إدارة الأزمات بكفاءة. كما يجب أن تتبنى المؤسسات التربوية سياسات تشجع على الابتكار وتوفير الأدوات التقنية المناسبة، ونتيح فرصاً للتطوير المهني المستدام. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العوضي وأبو لطيفة (2020)، ودراسة (Gulpan & Baja, 2020).

مجال إدارة الموارد البشرية المدرسية:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن مجال
"إدارة الموارد البشرية المدرسية"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	أقوم بتوظيف الذكاء الاصطناعي لتحليل كفاءة أداء الموظفين وتقديم توصيات للتطوير المهني.	1.90	1.02	1	منخفض
3	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة خطط التدريب والتنمية المهنية بشكل مخصص لكل معلم.	1.87	1.05	2	منخفض
7	أوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي لمتابعة سجلات حضور الموظفين وإدارة الرواتب والإجازات.	1.84	1.08	2	منخفض
1	أعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي لتحديد نقاط القوة والضعف في أداء الكادر المدرسي واقتراح حلول تدريبية.	1.74	1.12	4	منخفض
2	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل مدى تفاعل المعلمين مع أنشطة التنمية المهنية.	1.68	1.16	5	منخفض
5	أقوم بتوظيف الذكاء الاصطناعي لمتابعة استبانات رضا المعلمين حول السياسات المدرسية وتطويرها بناءً على النتائج.	1.53	1.18	6	منخفض
4	أؤقر تقارير دورية مستندة إلى الذكاء الاصطناعي لتحليل الإنتاجية والكفاءة في العمل الإداري والتعليمي.	1.48	1.21	7	منخفض
	المجموع الكلي	1.72			منخفض

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (9) يلاحظ أنّ جميع الفقرات المعبرة عن مجال "إدارة الموارد البشرية المدرسية" قد حصلت على مستويات منخفضة تراوحت ما بين (1.48- 1.90)، وقد حصلت الفقرة "أقوم بتوظيف الذكاء الاصطناعي لتحليل كفاءة أداء الموظفين وتقديم توصيات للتطوير المهني" على أعلاها، مما يدل على إدراك بعض قادة المدارس لإمكانية استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء المعلمين والإداريين، وقد يكون ذلك بسبب وجود بعض أنظمة التقييم التقليدية التي يمكن تطويرها باستخدام التحليلات الرقمية لتقديم توصيات بشأن التدريب والتطوير المهني، ولكن تطبيق هذه الأدوات لا يزال محدوداً. والفقرة "أؤقر تقارير دورية مستندة إلى الذكاء الاصطناعي لتحليل الإنتاجية والكفاءة في العمل الإداري والتعليمي" على أدناها، مما يشير إلى ضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في إعداد التقارير الإدارية وتحليل الإنتاجية، وقد يكون السبب في ذلك غياب الأنظمة الرقمية المتكاملة التي تجمع البيانات بشكل دقيق، أو الاعتماد على الأساليب التقليدية في التقييم الإداري، مما يقلل الحاجة إلى أدوات

الذكاء الاصطناعي في هذا الجانب. وبلغ المجموع الكلي (1.72) وهو معدل ذو مستوى منخفض مما يدل على أنّ مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال إدارة الموارد البشرية المدرسية جاء بمستوى منخفض. وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أنه يمكن أن تعكس هذه النتائج ضعف الوعي بأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية، وهو أمر شائع في البيئات التقليدية التي تفضل أساليب العمل المعتادة على التغيير التقني السريع، وعدم إتاحة الوقت الكافي للقادة المدرسين للتعرف بعمق على هذه التقنيات وتطبيقها في مهامهم اليومية قد يكون له دور كبير في هذه النتيجة. ومن ناحية أخرى، من المحتمل أن تواجه هذه المدارس تحديات في الوصول إلى موارد متخصصة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل الدعم التقني المتقدم أو البرامج التدريبية المتطورة، هذا يؤدي إلى نقص في التفاعل مع التكنولوجيا، وبالتالي عدم الاستفادة منها بشكل كافٍ في إدارة الموظفين وتطويرهم. وكذلك قد يُشعر القادة المعلمين بعدم اليقين تجاه استبدال مهام تتعلق بالعلاقات الإنسانية بتقنيات آلية مثل الذكاء الاصطناعي، والخوف من فقدان عنصر التفاعل الشخصي أو التأثير في كفاءة الأداء المهني والاعتبارات الأخلاقية والإنسانية قد تلعب دوراً في هذا التردد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العوضي وأبو لطيفة (2020)، واختلفت مع دراسة البحيري والعلاني (2024) ودراسة (Gulpan & Baja, 2020).

نتائج وتفسير السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية؟
أولاً: تبعاً لمتغير الجنس:

لمعرفة تأثير متغير الجنس على تقديرات أفراد العينة لمستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (10) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لتأثير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة الشؤون الأكاديمية	ذكر	4	153.	.330	1.66	78	.100
	أنثى	44	3.05	.350			
إدارة الأزمات المدرسية	ذكر	4	3.22	.540	.990	78	.320
	أنثى	44	3.10	.510			
إدارة الموارد البشرية المدرسية	ذكر	4	3.04	.340	1.01	78	.310
	أنثى	44	2.98	.430			
تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي	ذكر	4	3.10	.550	.160	78	.870
	أنثى	44	3.08	.380			
مستوى تمكّن قادة المدارس في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	ذكر	4	123.	.300			
	أنثى	44	3.05	0.28	1.39	78	.170

من خلال الجدول (10) يلاحظ أنّ جميع قيم (t) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لمستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية تُعزى لمتغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل من الواقع المهني والاجتماعي؛ منها توحيد الفرص والبرامج التدريبية الموجهة للجنسين، مما يعزز من تقارب مستوى المهارات والمعرفة التقنية لدى القادة في كلا الفئتين. ومواجهة قادة المدارس من الجنسين بيئة عمل متماثلة وتحديات متشابهة، مما قد يؤدي إلى تقارب أدائهم. من الناحية النفسية، يعكس هذا التساوي تقبل الذكور والإناث على حد سواء للتقنيات الحديثة ودافعية مشتركة لتطوير الأداء المهني، كما يشير إلى تراجع الفروقات القائمة على الجنس في المجالات المهنية، مما يعزز من بيئة عمل تدعم تكافؤ الفرص بين الجميع. واتفقت مع دراسة السردية (2022) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجالات مقياس استخدام مديري مدارس محافظة المفرق لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ثانياً: تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

لمعرفة تأثير متغير المؤهل العلمي على تقديرات الأفراد لمستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية من، فقد تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة، والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11): نتائج اختبارات للعينات المستقلة لتأثير متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة الشؤون الأكاديمية	دبلوم عال	39	313.	.410	-1.96	78	0.04
إدارة الأزمات المدرسية	دراسات عليا	9	3.35	.290			
إدارة الموارد البشرية المدرسية	دبلوم عال	39	3.34	.540	-0.13	78	0.90
تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي	دراسات عليا	9	3.38	.520			
مستوى تمكّن قادة المدارس في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	دبلوم عال	39	2.97	.450	-0.78	78	0.44
	دراسات عليا	9	3.15	.370			
	دبلوم عال	39	3.09	.420	0.60	78	0.56
	دراسات عليا	9	3.22	.450			
	دبلوم عال	39	3.38	.340			
	دراسات عليا	9	3.27	.250	-0.58	78	0.25

من خلال الجدول (11) يلاحظ أنّ جميع قيم (t) لم تكن ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لمستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ملاحظة أن السياق التعليمي والعملي للمديرين، سواء أكانوا حاصلين على دبلوم عال أم على دراسات عليا، يتطلب مجموعة محددة من المهارات والمعرفة الإدارية التي قد

تركز على تطوير الكفاءة العملية في إدارة العمليات والمدارس بغض النظر عن المؤهل الأكاديمي الأعلى. وقد يعود هذا التماثل في النتائج أيضاً إلى طبيعة التدريب والخبرات العملية التي يحصل عليها المديرون في واقعهم المهني، ما يحدّ من الفروق النظرية التي قد تنتج عن مستوى المؤهل العلمي بحد ذاته، كما أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية قد يعتمد بشكل كبير على قدرة الفرد على التكيف مع التكنولوجيا والابتكار العملي، وهذا قد لا يكون مرتبطاً بشكل مباشر بدرجة المؤهل الأكاديمي، بل بالتعلم المستمر والدافع الذاتي لاكتساب المهارات. واتفقت مع دراسة السردية (2022) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مجالات مقياس استخدام مديري مدارس محافظة المفرق لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ثالثاً: تبعاً لسنوات الخبرة الإدارية:

لمعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة الإدارية على تقديرات أفراد العيّنة لمستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية الخاصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية، فقد تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول (12): نتائج اختبارات للعينات المستقلة لتأثير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة الشؤون الأكاديمية	من 6-10 سنوات	40	3.41	.240	1.59	78	.110
	أكثر من 10 سنوات	8	3.22	.370			
إدارة الأزمات المدرسية	من 6-10 سنوات	40	3.39	.630	-.140	78	.890
	أكثر من 10 سنوات	8	3.33	.480			
إدارة الموارد البشرية المدرسية	من 6-10 سنوات	40	3.17	.480	.110	78	.910
	أكثر من 10 سنوات	8	3.09	.370			
تطوير الشراكات مع المجتمع المحلي	من 6-10 سنوات	40	3.27	.440	1.80	78	.080
	أكثر من 10 سنوات	8	3.11	.420			
مستوى	من 6-10 سنوات	40	3.31	.280	1.44	78	.160

تمكّن قادة المدارس في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	أكثر من 10 سنوات	8	3.18	280.

من خلال الجدول (12) يلاحظ أنّ جميع قيم (t) لم تكن ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة لمستوى تمكّن قادة المدارس الأردنية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية. تفسر الباحثة هذه النتيجة بالاعتماد على عوامل بيئية وثقافية ضمن بيئة العمل المدرسية، فالمؤسسات التعليمية في الأردن غالبًا ما تُديرها لوائح وأنظمة موحّدة تفرض إطارًا مشتركًا لأدوار القادة، مما يؤدي إلى تشابه كبير في طريقة إدارتهم للمهام بغض النظر عن سنوات الخبرة. وهذا التشابه قد يعزز من توحيد الممارسات والتمكّن بين الفئات المختلفة. إضافةً إلى ذلك، قد يكون تطور الذكاء الاصطناعي في المدارس حديث نسبيًا، مما يحد من تفاوت مستويات الخبرة في استخدامه، حيث يجد كل من القادة الجدد والمخضرمين أنفسهم أمام تحديات وفرص مشابهة لتطبيق تلك التقنية. وأيضًا قد يؤدي ذلك إلى تحفيز الجميع بشكل متساوٍ للتكيف مع هذه التطورات، خصوصاً مع ما تمثله من فرصة لتحسين كفاءة العمل الإداري، ما يؤدي إلى تشابه في تقديراتهم لمستوى التمكن. واتفقت مع دراسة السردية (2022) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجالات مقياس استخدام مديري مدارس محافظة المفرق لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

التوصيات:

- 11- تقديم برامج تدريبية وورش عمل متخصصة تستهدف مديري المدارس لزيادة معرفتهم بآليات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية، مع التركيز على الجوانب التطبيقية لضمان الفهم العملي والفعال.
- 2- بناء شراكات استراتيجية مع المؤسسات التقنية وشركات تطوير الذكاء الاصطناعي لتعزيز استخدام هذه التطبيقات في المدارس، ما يساهم في تطوير المهارات اللازمة لدى المديرين التربويين وتفعيل أدوارهم بفعالية أكبر.
- 3- ضرورة توفير البنية التحتية اللازمة من أجهزة وتقنيات وبرمجيات تتناسب مع متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي، إلى جانب تقديم الدعم التقني المستمر لمديري المدارس لضمان قدرة تفعيل هذه الأدوات في العمل اليومي.

4- العمل على مراجعة وتطوير السياسات الإدارية والتشريعات ذات العلاقة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية، بما يضمن توفير بيئة داعمة ومشجعة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية.

5- تحفيز مديري المدارس على المشاركة في المجتمعات المهنية والتعلم المستمر من خلال إنشاء منصات إلكترونية تتيح لهم تبادل الخبرات والتجارب في استخدام الذكاء الاصطناعي، مما يساعد في زيادة وعيهم بالفوائد المحتملة لهذه التطبيقات ويشجعهم على تبنيها في الإدارة المدرسية.

6- ضرورة إجراء دراسات تحليلية دورية لفهم احتياجات مديري المدارس من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بحيث يتم تخصيص برامج تدريبية وموارد تكنولوجية تتناسب مع هذه الاحتياجات بشكل مستمر، لضمان تحسين مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية بمرور الوقت.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أبو زيد، ع. (2019). إدارة المدارس: المفاهيم والمهارات الأساسية (الطبعة الأولى). دار الفكر
- الأغا، ناريمان. (2023). دور مدراء المدارس في توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة الرقمية، المجلة الليبية لعلوم التعليم، العدد (8)، 95-131.
- البحيري، محمود و العلياني، شريفة. (2024). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة وآليات تطويره، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مجلة التربية، 1(202)، 352-389.
- حرز الله، عبد الكريم. (2019). التعلم الآلي كجزء من الذكاء الاصطناعي. مجلة العلوم والتكنولوجيا، العدد التجريبي (0)، السداسي الثاني، 13-28.
- الحكي، رنا بنت حمد ومضوي، مسلم أحمد. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالملكة العربية السعودية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، 4(13)، 33 - 76. DOI:10.21608/jinfo.2023.321076
- الجوهري، هالة. (2022). فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط قائم على الرجوع التكيفي بتقنية الذكاء الاصطناعي على إتقان وبقاء أثره لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 12(2)، 239-280. 013-002-012-1152/10.33843
- حميدان، رولا. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 4(11)، 389-419. ISSN: 2709-5231
- خوالد، أبو بكر وآخرون. (2019). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

رزوقي، رياض و أميرة، فالتة. (2020). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية، 4(12)، 1-12. doi/ejev.2020.7345110.33850

السردية، هبة. (2022). درجة استخدام مديري مدارس محافظة المفرق تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بجودة القرارات الإدارية، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، 1-96.

الشرقاوي، م. (2018). الإدارة الحديثة: المفاهيم والمهارات الأساسية (الطبعة الثالثة). دار النهضة العربية.

العزام، نورة. (2021). دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك. المجلة التربوية، 1(84)، 467-494. edusohag.2021.148044/10.21608

العوضي، رأفت، و أبو لطيفة، ديمة. (2020). تأثير توظيف الذكاء الاصطناعي على تطوير العمل الإداري في ضوء مبادئ الحوكمة (دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في محافظات غزة). المؤتمر الدولي الأول في تكنولوجيا المعلومات والأعمال، http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3685693.ICITB2020

الفضلي، صلاح. (2018). آلية عمل العقل عند الإنسان، ط1. عصير الكتب للنشر والتوزيع.

المانى، دينا محمد. (2023). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء بني عبيد. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، 38(2)، 1-14.

محمود، عبد الرزاق. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 171-224.

النعمان، محمد. (2016). درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء وسبل تطويرها من وجهة نظر مدراء المدارس. مجلة جامعة الناصر، 4(8)، 151-190.

الهلل، نورة. (2018). الذكاء الاصطناعي في التعليم. موقع نورة بنت عبد الرحمن الهلال. تم استرجاعه في 28 ديسمبر 1441 هـ، من <https://sites.google.com/site/nora2008433/singel-work/aldhka-alastnay-fy-altlym>

المراجع الأجنبية:

Gulpan, J. & Baja, R. (2020). Technological leadership of 21st century principals of private secondary schools. International Journal of Advanced Research and Publications, 4(4), 66-69.

Johanna, V. Mohammed, T. Nuno, O. & Marcelo, M (2021). Artificial Intelligence in K-12 Education: eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching & learning. Vol.:(0123456789) Education and Information Technologies (2024) 29:4085–4105. DOI:10.1007/s10639-023-11990-4

Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. Université de Montréal, Canada, 27(1), 105. doi.org/10.18162/fp.2019.a166

- Ma, Y. & Siau, K. (2018). Artificial Intelligence Impact on Higher Education. Proceedings of the Thirteenth Midwest Association for Information Systems Conference, Saint Louis, Missouri May 17-18, 2018.
- Nguyen, L. & Pham, H. (2020). Factors Affecting Employee Engagement at Not-For-Profit Organizations: A Case in Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(8), 495–507.
- Popenici, SAD, & Kerr, S. (2017). Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, Article <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>. No. 22
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson
- Sekaran, U. (2013). *Research Methods For Business: A Skill –Building Approach*, 6th, John Wiley & Sons.
- Smith, J. & Anderson, P. (2021). AI-enhanced learning: Exploring cosmic and geological concepts with young learners. *Journal of Educational Technology*, 52(1), 47-59.

أثر مراعاة الجوانب السوسولوجية في تكوين الملكة في الدرس الحديثي

د. أشرف عبد القادر المرادي*

د. محمد عبد الله الأطرش*

تاريخ وصول البحث: 2024/9/14 م

تاريخ قبول البحث: 2025/4/8 م

الملخص

إن المطلع على ما ألفه علماء الحديث في مصنفاتهم المختلفة يدرك أن هذا التراث الهائل قد ضم نصوصا كثيرة تنبئ اهتمام علماء الحديث بمراعاة الجوانب السوسولوجية لدى المتعلم، وعن التأصيل للكثير من الشروط الاجتماعية التي اعتبروها ركنا في استتمام لبنات تحصيل الملكة العلمية، وشرطا في صحة عملية التدريس، فما برحوا بائين لها في مؤلفاتهم، وما فتئوا منبهين على أهميتها في إنجاح العملية التعليمية؛ إذ إن التعلم يستند في شق كبير منه إلى النظريات السوسولوجية التي يمددها علم الاجتماع بمختلف فروعها، فما لم نعرف شروط المتعلم المرتبطة بالمجال السوسولوجي؛ فإن إيصاله إلى منزلة الملكة أمر يستحيل إدراكه، لذلك كان علماء الحديث على معرفة بتلك الشروط، وعلى إحاطة وظيفية بها، بما يكفل لهم تخريج طالب الحديث النبوي وعلومه، وهذا لا يعفينا من الانفتاح على ما استجد في علم الاجتماع التربوي، الذي يمدنا بتدقيقات لم تشرف عليها أنظار علمائنا، كل ذلك باستحضار مبدأ الوظيفة، والعرض على خصائص الذات. وهذه الورقة تهدف إلى الكشف عن جهود علماء الحديث في مراعاة الجوانب السوسولوجية لدى المتعلم، كما تهدف أيضا إلى بيان استصحاب المتقدمين من علمائنا لهذا المدخل في التدريس، وذلك باعتماد المنهج الوصفي في جمع المادة وتوثيقها، والمنهج التحليلي في تفسيرها وتفكيكها. وقد خلص البحث إلى أن إصلاح الدرس الحديثي الجامعي، يحتاج من ضمن ما يحتاج إليه إلى مراعاة الجوانب السوسولوجية لدى الطالب مما يجعله مُسهِما في تحصيل العلم، بدل جعله متلقيا سلبيا.

الكلمات المفتاحية: الأصل السوسولوجي، الملكة العلمية، الدرس الحديثي.

* دكتور.

The Effect of Considering Sociological Dimensions in Developing Competence in the Hadith Course

Abstract

The study attempts to review the works authored by Hadith scholars in their various writings which reveals that this immense heritage contains numerous texts that indicate a significant concern among these scholars for the sociological aspects of the learner. They established many of the social conditions they considered foundational for completing the building blocks of scholarly competence and essential for a valid teaching process. They consistently articulated these in their works, repeatedly emphasizing their importance for the success of the educational process, as learning heavily relies on the sociological theories provided by sociology in its various branches. Without understanding the conditions of the learner related to the sociological field, guiding them to the stage of true competence is an impossible goal to achieve. Therefore, Hadith scholars were well aware of these conditions and had a functional command of them, which enabled them to graduate students proficient in Hadith and its sciences. This does not exempt us from engaging with new developments in educational sociology, which provide insights not overseen by our classical scholars, all while maintaining the principle of functionality and evaluating them against the specific characteristics of our tradition. This paper aims to uncover the efforts of Hadith scholars in considering the sociological aspects of the learner, and also aims to demonstrate how our earlier scholars incorporated this approach in their teaching. The study relies on a descriptive methodology for collecting and documenting the material and an analytical method for its interpretation and deconstruction. The research concluded that the reform of the university-level Hadith course, among other necessities, requires attention to the sociological dimensions of the student, making them an active contributor to knowledge acquisition rather than a passive recipient.

Keywords: Sociological origin, scholarly competence, Hadith studies.

مقدمة:

لا يمكن الحديث عن تكوين الملكة في علم من العلوم بمعزل عن استحضار متغيرات المجتمع وسلطته المؤثرة؛ إذا لا يوجد عالم أو طالب علم إلا وللمجتمع تأثير على تكوين شخصيته العلمية قل ذلك أو كثر؛ فالعالم ابن زمانه، لا يمكنه الانفصال عنه، ولا يستطيع الانفكاك عن مؤثراته؛ لأن ذلك مخالف للطبيعة التي أودعها الله تعالى في خلقه، وهي أن ما يحتف بهم من صوارف المجتمع، وما يواجهون به من عوارضه، يجد طريقه إلى عقولهم ونفوسهم فتعمل عملها؛ فالذي نشأ في مجتمع تكثر فيه المجادلة والمناظرة فلا شك أن يتأثر بذلك، ومن نشأ في بيئة لا تعرف هذه المسالك في التلقي والطلب، فلا شك أن تضمر عنده. وأصل هذا في القرآن الكريم، قول ربنا سبحانه وتعالى: ﴿أَوَمَنْ يُنَشِّأُ فِي الْجِلْيَةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ﴾ [18: الزخرف].

"فالعالم لا ينفك عن التفاعل والاحتكاك بالمحيط العلمي الذي يتصل به، غير أن هذا التفاعل والاحتكاك لا يؤدي مدده؛ حتى يكون للعالم اتصال وانفصال؛ اتصال يجعله يفيد من أفكار ذلك المحيط العلمي وأعلامه، ويحسن التأثير بهم على نحو تتكامل به معرفته. وانفصال يجعل له فرائده الخاصة، بحيث لا يكون مستلبا لكل من يتصل به، بل يأخذ منه ما يلائم منهجه، كما يؤهله للتأثير فيه كما أهله من قبل للتأثر به. وبذلك الاتصال والانفصال يحسن الإقبال والإدبار بحسب ما تسيره عليه عبقرية"⁽¹⁾.

فالمدخل السوسيوولوجي مؤثر غاية التأثير، ولا يمكن إغفاله عند الحديث عن تكوين الملكة العلمية، وعن مخرجات الدرس العلمي عموما، والدرس الحديثي خصوصا؛ لأن المقصود من دراسة علوم الحديث في نهاية الأمر، هو اقتدار الطالب على وصلها بمجتمعه، وتمكنه من الإجابة عن مختلف الأسئلة التي تثار حول مصادر السنة، وقدرته على الدفاع عن حياضها من الشبهات التي تلقي بها بعض وسائل الإعلام، مما يضعف هيبتها في نفوس المسلمين، ويجري الحديث على الطعن في دواوين السنة، حتى صرنا نسمع رضع العلم يضعف أحاديث في الصحيحين، وآخر ممن لم يشم أنفه رائحة علوم الحديث، ولا مارس تخريج حديث واحد، يهتم أئمة النقد بالتساهل في التصحيح والتضعيف، وأنهم رجال ونحن رجال، وهلم شرا من الشبهات التي تسربت إلى عقول الناشئة.

لذلك فإن من أكد أهداف الدرس الحديثي، تملك الطالب الأدوات المعرفية والمنهجية التي يستطيع بها تصفية السنة من شوائب الشبه المعاصرة، وتدريبه على أساليب الحجاج والمناظرة التي يقوى بها على الدفاع عن مصادرها. وهذا ليس مقصدا غريبا على علماء الحديث، ولا هو بالدخيل الذي يعد من مُلج علوم الحديث، بل إنه من أكد مقاصد التأليف عندهم، ومن أهم الأهداف التي حفزت همتهم على التصنيف، كما صرح بذلك الإمام الحاكم (ت405هـ)⁽²⁾. وإنما أوردت هنا الحديث عن الوظيفة الحجاجية⁽³⁾ لعلوم الحديث للتنبيه على علاقتها بالمدخل الاجتماعي؛ لأنها وطيدة الصلة به.

كما أن الأصل السوسيولوجي يجعل طالب علم الحديث في مختلف مراحل طلبه، وفي كل محطات تحصيله، مستحضرا كيفية وَصْل ما تعلمه بمجتمعه، وسبل استفادته مما تلقاه طيلة سنوات تكوينه في حياته اليومية، فيكون تعلمه وظيفيا؛ أي خادما لاحتياجاته اليومية، فيترسخ لديه أن هذه العلوم ليست نائية عن المجتمع، وليست مقطوعة الصلة بالواقع؛ بل إنها ما وُضعت إلا لإسعاده، وتوجيهه نحو المنهج الذي يسوقه إلى صحة الامتثال والتعبد، وأن نفعها متعدد إلى تحقيق مصالح العباد في العاجل والأجل، لذلك فإن مدخل الملكات يقوم "على مبدأ وظيفية المعرفة؛ أي: إن المعرفة غير مقصودة لذاتها، وإنما باعتبار ما يترتب عليها من آثار نافعة للطلاب في خاصة نفسه ومجتمعه.

وهذه الوظيفية تبرز تميز النظرية التربوية الإسلامية عن طريق التأثيث لبناء مناهج تعليمية لا تحصر هدفها في تحقيق طموحات الفرد؛ بل تسعى - بالموازاة مع ذلك - إلى إعداده لخدمة أمته ومجتمعه، وتنمية روح الولاء الجماعي في نفوس طلبة العلم"⁽⁴⁾.

ومن أكثر العلماء تنبيها على أهمية المدخل السوسيولوجي في الرقي بالتعليم، الإمام ابن خلدون (ت808هـ) فقد كان حفيا بذكره والتنبيه على أهميته، وعقد المقارنة بين أقطار العالم الإسلامي وبيان أوجه المفاضلة بين المدن التي ظهر فيها التحضر وكيف أثر في التعليم، وبين البدو الذي انقطع فيها سند التعليم بسبب نقصان العمران والحضارة، وقد عقد فصلا مستقلا لهذا الغرض، لبيان أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران، وتعظم الحضارة⁽⁵⁾، يقول فيه: "اعتبر ما قررناه بحال بغداد، وقرطبة، والقيروان، والبصرة، والكوفة، لما كثر عمرانها صدر الإسلام، واستوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفننوا في اصطلاحات التعليم، وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون؛ حتى أربوا على المتقدمين، وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص

عمرانها، وابدع سكانها؛ انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، وفقد العلم بها والتعليم، وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام" (6).

وقد كان كثير اللهج بهذه الثنائية، ثنائية الحضارة والعمران وجودة التعليم، وذكرها في مواضع عدة من مقدمته، وعقد عليها مقارنات وشواهد دالة على أهميتها (7).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وقد جاء هذا البحث للإجابة عن سؤال: كيف اهتم علماء الحديث بالأصل السوسيوولوجي في بناء التعلّمات وفي تكوين الملكة الحديثية؟

هذا الإشكال العام يمكن تفريعه إلى أسئلة إجرائية هي:

أ- هل للأسرة أثر الأسرة في تحصيل الطالب؟

ب- ما دور الأقران في تحصيل الطالب؟

ج- إلى أي حد تؤثر الصوارف الاجتماعية على تحصيل طالب علم الحديث؟

د- هل للتربية الصحية دور في بناء شخصية طالب علم الحديث؟

أهداف دراسة:

وذلك تحقيقاً للهدف العام التالي: الكشف عن الأصول السوسيوولوجية وبيان أثرها في تكوين الملكة الحديثية.

هذا الهدف العام يمكن تفريعه إلى أهداف دقيقة كالآتي:

أ- إبراز دور الأسرة وأثرها في تحصيل الطالب.

ب- بيان أثر الصوارف الاجتماعية وماجريات الحياة على تحصيل الطالب.

ج- تجلية شروط التربية الصحية وأثرها على شخصية طالب علوم الحديث.

المنهج المعتمد في الدراسة:

وقد اقتضت طبيعة إشكال البحث اعتماد المنهج الوصفي في جمع المادة العلمية من مظانها ونقلها، واستقراءها في مصادرها وتوثيقها، مع الاستعانة بالمنهج التحليلي الذي اعتمد في تفسير النصوص وتحليلها، وتفكيكها وإعادة بنائها بما يخدم أهداف البحث، مع تسليط أدوات النقد والنقض على بعض الممارسات التربوية عند علمائنا، والتي تبين بالدراسات المعاصرة أنها تحتاج إلى تعديل وإصلاح.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تشجيع الطلبة والأكاديميين على البحث في أصول علم التدريس في التراث التربوي الإسلامي؛ لأنه غني جدا بالنصوص التي تدل على السبق الزمني لعلمائنا في التأصيل للكثير مما هو متداول في علم التدريس، لأن تقديم نظرية تربوية واضحة المعالم والأسس، لن يتحقق إلا من خلال تراكم معرفي على مستوى البحوث المنجزة في هذا الموضوع.

التعريفات المفاهيمية:

- الملكة: هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة⁽⁸⁾.
- الدرس الحديثي: هو مجموع الخطوات والإجراءات المنظمة التي يتبعها الأستاذ في تدريسه لعلوم الحديث النبوي، منذ مرحلة التخطيط، ومرورا بمرحلة التنفيذ، ووصولاً إلى مرحلة التقويم.
- الملكة الحديثية: هي اكتساب مسائل علم الحديث، والقدرة على التصرف فيها تخريجاً، وتصحيحاً، وتضعيفاً، وتدريساً، وتأليفاً⁽⁹⁾.

خطة الدراسة:

كل ذلك وفق خطة انطلقت من مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة:

- المقدمة تضمنت ذكر موضوع البحث، وإشكاله، وأهدافه، والمنهج المتبع فيه، وخطته.
- المبحث الأول: الأسرة وأثرها في تحصيل طالب علم الحديث.
- المبحث الثاني: الأقران وأثرهم في تحصيل طالب علم الحديث.
- المبحث الثالث: أثر الصوارف الاجتماعية على تحصيل طالب علم الحديث.
- المبحث الرابع: التربية الصحية وأثرها على شخصية طالب علم الحديث.
- الخاتمة وفيها أهم الخلاصات والتوصيات.

المبحث الأول: الأسرة وأثرها في تحصيل طالب علم الحديث.

إن للأسرة أثر بالغ في رسم طريق طالب العلم، وأهمية قصوى في حفز همته على مواصلة السير في التحصيل، وتشجيعه على إتمام مشاريعه العلمية التخصصية. وتاريخ الأمة الإسلامية زاخر بالشواهد المنبئة عن هذا الاهتمام الذي يجده طلبة العلم من قبل آبائهم وأمهاتهم وأفراد أسرهم عموماً، وهذا نابع من معطى مهم، وهو نظرة المجتمع إلى العلم وطلبته. فلما كان الرعيل الأول، يعظمون العلم، وينظرون إلى علمائه وطلبته نظر الفخر والاعتزاز، وأنه أحب ما يتوق

الآباء وصول أبنائهم إليه، كان الطالب بالتبع يُقبل بكليته عليه، وينفق على ذلك ماء شبابه، وزهرة عمره؛ لأن المجتمع لا بقاء فيه إلا للأقوى علما، والأرسخ معرفة. لكن لما حل الضعف بالأمّة – الذي تسرب إليها بسبب عوامل كثيرة – صار المجتمع ينظر أحيانا نظرة احتقار وسخرية إلى المتخصصين في علوم الشريعة، وصارهمُ بعض الأسر أن يتخصص أبنائهم في أي علم من العلوم الحقة، أو حتى الإنسانية، غير الشريعة؛ نظرا للمثملات التي تثار حولها، من أنها علوم غير موصولة بسوق الشغل، أو أنها علوم تعتمد على الحفظ الأعشى، وأنها تعطل القدرات الذهنية للطلاب، وهلم جرا من العوامل التي تحطم همم الطلبة المتحمسين إلى التخصص في علوم الشريعة عموما، وفي علوم الحديث خصوصا على صخور اليأس والإحباط.

وقد سطر هذه المعاني كلها، العلامة محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) بقوله: "إن الناس يجعلون للعلم قيمة متى دخل في عداد حاجاتهم"⁽¹⁰⁾.

لذلك لما يكون المحيط محفوقا بمجالس العلم، وحلق التحديث، ويكون الطلاب في تردد مستمر عليها غدوا ورواحا، لا يجد الطالب إلا أن يسلك طريقهم، وينهج نهجهم، وإذا تخلف تخطفته ألسنتهم بالعتاب على التفريط فيها وإضاعتها، ومن الشواهد العزيزة، والإشارات الأثيرة ما ساقه الإمام الذهبي (ت748هـ) في ترجمة الحافظ المحدث محمد بن عوف – محدث حمص – قال: "قال عبد الصمد بن سعيد القاضي: سمعت محمد بن عوف يقول: كنت ألعب في الكنيسة بالكرة وأنا حدث، فدخلت الكرة، فوقعت قرب المعافي بن عمران الحمصي، فدخلت لأخذها، فقال: ابن من أنت؟ قلت: ابن عوف بن سفيان. قال: أما إن أباك كان من إخواننا، فكان ممن يكتب معنا الحديث والعلم، والذي كان يشبهك أن تتبع ما كان عليه والدك. فصرت إلى أمي، فأخبرتها، فقالت: صدق، هو صديق لأبيك. فألبستي ثوبا وإزارا، ثم جئت إلى المعافي، ومعني محررة وورق، فقال لي: اكتب: حدثنا إسماعيل بن عياش، عن عبد ربه بن سليمان، قال: كتبت لي أم الدرداء في لوجي: اطلبوا العلم صغارا، تعملوا به كبارا، فإن لكل حاصد ما زرع"⁽¹¹⁾.

وبهذا الاعتناء البالغ، والحرص الشديد، كان محمد بن عوف (ت272هـ) إماما من أئمة الحديث، وحافظا من حفاظه، وما كان لهذا التحفيز من المعافي بن عمران الحمصي إلا أن يجد عناية واهتماما من قبل والدته محمد بن عوف، فلما تضافرت الجهود، وتوحدت المقصود، استطاعوا تخريج من جعله الله سببا في خدمة حديث رسول الله ﷺ.

ولما ترجم الإمام الذهبي (ت748هـ) للحافظ ابن القرطبي الأندلسي (ت611هـ)، ذكر أنه ورث صناعة الحديث عن أبيه، فقال: "قال الأبار: كان من أهل المعرفة التامة بصناعة الحديث، والبصر بها والإتقان والحفظ، لاسيما الرجال، والتقدم في ذلك [...] ورث براعة الحديث عن أبيه، ولم يكن أحد يدانيه في الحفظ، والجرح والتعديل"⁽¹²⁾.

ومن لم يكن من الآباء من أهل الحذق والصناعة بالحديث، كان متهمًا بدفع أبنائه إلى حلق التحديث؛ لينشأ على سماع الحديث مبكرًا، فينتفع بذلك في كبره، من ذلك ما أورده الحافظ الذهبي في ترجمة عز الدين بن عبد الغني المقدسي (ت613هـ)، حيث قال: "نشأ في صغره باعتناء أبيه في هذا الشأن [يقصد طلب الحديث]: فارتحل إلى بغداد، وهو ابن أربع عشرة سنة"⁽¹³⁾.

ولم يكن الأمر قاصراً على الآباء فقط، بل تعدى ذلك إلى الأخوال وذوي القرابة عموماً، فقد ذكر الإمام الذهبي (ت748هـ)، أن الإمام الحاكم أبا عبد الله (ت405هـ) نبغ في الحديث بسبب طلبه له في الصغر، وحرص أبيه وخاله على سماعه مبكرًا، فقال: "طلب الحديث من الصغر باعتناء أبيه وخاله"⁽¹⁴⁾.

ومن صور اهتمام المحدثين بأبنائهم، وبذل الجهد في توجيههم إلى الطلب والتحصيل، وعدم الالتفات إلى غيره، اعتناء الأمهات بالأبناء بعد وفاة أزواجهن، فلم يكن فقد الأب عائفاً يحول بين الأم وبين إتمامها مسيرة تخريج الأبناء.

ومن شواهد ذلك ما نقله الإمام الذهبي (ت748هـ) عن أم سفيان الثوري رحمها الله، أنها قالت لابنها سفيان: "اذهب، فاطلب العلم؛ حتى أعولك بمغزلي، فإذا كتبت عدة أحاديث، فانظر هل تجد في نفسك زيادة، فاتبعه، وإلا، فلا تتعن"⁽¹⁵⁾.

وقال الإمام محمد بن علي الشوكاني (ت1250هـ) في ترجمة إبراهيم بن محمد بن خليل البرهان الطرابلسي (ت841هـ): "مات أبوه وهو صغير، فكفلته أمه، وانتقلت به إلى دمشق، فحفظ بها بعض القرآن، ثم رجعت به إلى حلب فنشأ بها، وأدخلته مكتب الأيتام فأكمل به حفظه، وقرأ في الحديث على علي الزين العراقي، والبلقيني، وابن الملقن وجماعة كثيرة، وروي عنه أنه قال: مشايخي في الحديث نحو المائتين"⁽¹⁶⁾.

فهذه صور من اعتناء الأسر بالأبناء، وحرصها على توجيهها نحو المسار الصحيح في الطلب، والعناية الشديدة على تنشئتها نشأة سليمة، فتخرج بهذا الاهتمام جيل من الأئمة الأفذاذ، استطاعوا خدمة الأمة خدمة لم تشهد مثيلاً لها بعد.

المبحث الثاني: الأقران وأثرهم في تحصيل طالب علم الحديث.

من الأمور المهمة التي لها تعلق بالمدخل السوسيوولوجي، والتي كان لها بالغ الأثر والوقع على مسار التحصيل لدى طلبة علوم الحديث، القرين الصالح المصاحب للطالب؛ فقد كان اتخاذ الرفيق الصالح من أعون ما يصبر طالب الحديث على شدائد التحصيل، ومشاق الرحلة، ونصب السفر، وقد كان الواحد منهم يعين أخاه إما بتسميعة ما فاته في جلق الشيخ، أو إعارته الكتب التي هو بحاجة إليها، أو بمذاكرته ومطارحته. وقد نبه الإمام السخاوي (ت902هـ) على هذا بقوله: "منها الرفاق الذين كانوا غاية في الديانة، والتواضع، والاعتناء بالشأن، والاهتمام بفنونه، والبعد عن التوغل في الغل، والحسد، والكتمان، وتكرر ذكر ما يقتضي الامتنان. فذا يعين رفيقه نوبة بالقراءة، ومرة بالكتابة، وأخرى بالعارية، ووقتا بالمذاكرة، ومرة بالتنبيه على ما السلامة منه مختصة بالمعصومين، والآخر يفعل مع رفيقه أيضا كذلك. ويجمل كل واحد منهم الآخر بقلمه ولسانه، ويوجه ما ظاهره القبيح من قول أو فعل بالتوجيه المرضي، حتى يصرفه عما يخالفه، ويثني من تأخرت وفاته على صاحبه الثناء الجميل، وربما يرثيه إن أحسن. ولتلبسهم بذلك، كانت لهم جلالة ووجاهة، وفيهم كثرة"⁽¹⁷⁾.

ومن أجمع النصوص، وأعمقها دلالة على أثر الأقران في الطلب والتحصيل، ما ساقه الشيخ عبد العزيز بن محمد بن الصديق الغماري (ت1418هـ)، لما سئل عن الحال الذي كان عليها في مصر، وما آله إليه وضعه بعد رجوعه إلى طنجة، فقال: "من المُسَلَّم به أن القاهرة أيام كنا مقيمين بها، كان سوق العلم رائجا بها، وكان العلماء يأتون إليها من جميع البلاد الإسلامية، زيادة على العدد الجم من الطلبة المنخرطين في الجامع الأزهر من جميع الأقطار والأجناس. فكان حال المقيم بها في اشتغال دائم بالعلم وحركة الفكر تلقائيا، بطبيعة الاتصال والاجتماع بهذه الجموع التي تأتي القاهرة لأجل العلم، والبحث في العلم والاتصال بأهل العلم. فلأجل هذا، كنا في القاهرة في أغلب أيامنا نبحت ونتذاكر في المسائل العلمية، ونتذاكر في كتب العلم وما نُشِر منها وما لم ينشر [...] وكانت الإقامة في مصر عبارة عن مدرسة علمية؛ سواء كان الإنسان بين جدران جامع الأزهر، أو خارجه؛ بل ربما في بعض الأحيان كانت تحصل المناظرة في المسائل العلمية مع العلماء وطلبة العلم حتى في محلات بيع الكتب. فلما رجعنا إلى طنجة، وجدنا الأمر خلاف هذا تماما، ووجدنا الفرق بينهما كالفرق بين الحياة والموت، وجدنا ميدان العلم راكدا. والعلماء المنتسبون إلى العلم لا همّة لهم في البحث ولا في مذاكرة العلم، ولا في مقابلة أهل العلم، بل كل واحد منطو على

نفسه، مشغول بشؤون دنياه، وما يتعلق بشخصه. فحصل لنا لأجل هذا شبه صدمة نفسية، وتوقف فكري جمد ما في النفس من تشوق وتطلع وطموح إلى نشر العلم بين طلبته ومباحثه أهله [...] فأين الكتب والمجلات والمنشورات المتعلقة بالعلم [...] فهذا أيضا كان له أثر نفسي في حياتي الجديدة في طنجة، فكثيرا ما كنت أضطر إلى كتاب من كتب الحديث التي ليست بالغريبة ولا النادرة، ومع ذلك لا أجدها [...] وقد ترتب عن هذا أنني تأخرت عن إتمام كثير من المؤلفات التي كنت بدأتها بمصر لعدم وجود المراجع الكافية في موضوعها، ولعدم وجود الجو المشجع للاشتغال بها؛ لأن الإنسان ينفعل بحسب بيئته ووسطه"⁽¹⁸⁾.

المبحث الثالث: أثر الصوارف الاجتماعية على تحصيل طالب علم الحديث.

لا أبالغ إن قلت إن من أكبر العوائق الصادة عن استكمال برنامج الطلب، ومن أشد الغوائل تأثيرا في استتمام مشروعه في تحصيل الملكة الحديثية، كثرة الصوارف الاجتماعية، وتفرق الهموم وتوزعها؛ فلا يبقى للخاطر من طلب العلم إلى النزر اليسير؛ إذ إن المدنية بمختلف عوارضها، صارت تلقي بثقلها على الطالب، فتجده موزع الهموم، تارة في مواقع التواصل الاجتماعي، متابع السجلات الحاصلة بين التيارات الفكرية المعاصرة، وتارة أخرى في شعاب المناظرات الحزبية وما يجري في الواقع، وأخرى في هم البحث عن وظيفة يضمن بها لنفسه قوتا يحفظ به ماء وجهه، وأخرى مع عوارض مرض أسرته؛ فلا شك أن هذه العوارض تكدر الخاطر، وتفرق الهم، مما يجعل تركيزه التام على مشروعه الذي أرسى معالمه في بداية الطريق أمرا عسرا. والطالب كلما ألقى بنفسه في شعاب الحياة وهمومها، لا شك أن يدخله الضرر قل أو كثر، ولا يرجى له التعمير طويلا في العلم، بله أن يصير من ذويه والمتحققين به على التمام والكمال؛ لأن كلمة العلماء مجمعة على أن الطالب يُحَصِّل العلم على قدر تفرغ باله، وقلة صوارفه. فالإمام الماوردي (ت450هـ) لما ذكر الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب، مع توفيق الله تعالى له، حصرها في تسعة شروط، وذكر منها ثلاثة شروط راجعة إلى المدخل السوسولوجي، فقال.

"والخامس: الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلف الطلب.

- والسادس: الفراغ الذي يكون معه التوفر، ويحصل به الاستكثار.

- والسابع: عدم القواطع المذهلة من هموم، وأمراض"⁽¹⁹⁾.

أما قوله: "الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلف الطلب"؛ فلا شك أن طالب الحديث أشد احتياجا إلى مال يغنيه عن البحث عن عمل ووظيفة تصرف همه، وتفرق عزيمة، فتلقي به في أودية ضياع مشاريعه العلمية.

ومن جهة أخرى فإن طالب الحديث يحتاج مؤنة كبيرة، لأن مصادر السنة عديدة، وكتب الحديث كثيرة، ولا يبلغ مرتبة التمام إلا بتحصيلها؛ لأن رأس ماله هو الإسناد، والأسانيد موزعة على الكثير من المصادر، وهو لا يستغني عنها، فلا يجد بدا من تحصيلها، أضف إلى ذلك ما عرفته الأمة من انفتاح على وسائل الطباعة المعاصرة، وقعت بثقلها على طالب الحديث، نظرا للغلاء المرتفع لأثمان الكتب، فلا يقوى على امتلاكها إلا من كانت له مادة تغنيه.

والمحدثون لما استشعروا أهمية هذا الأمر، بادروا إلى حث طلبتهم على الأخذ، والسعي في تحصيل الضروري الذي به قوام حياتهم وعيالهم، ومن هؤلاء الأعلام، الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) الذي عقد بابا في كتابه "الجامع لأخلاق الراوي" في ذكر ما يجب على طالب الحديث من الاحتراف للعيال واكتساب الحلال⁽²⁰⁾، وما من شك أن الخطيب لا يعقد بابا مستقلا، إلا لأهميته العظمى، وضرورته القصوى، وهو بهذه الترجمة يحث طلبة الحديث على السعي في كسب الرزق بما لا يدخل عليه وعلى أهله الضرر؛ لأن المرء لا يتجرد عن حاجاته التي ركبها الله تعالى في خلقه، من زواج، وطلب الدرية الصالحة، فالزهد المطلق في ذلك مخالف لهدى رسول الله ﷺ، فقد صح عنه لما سمع الرهط الذين زهدوا في الأكل والزواج والنوم، أنه قال: "أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني"⁽²¹⁾.

قال أبو مسهر (ت218هـ): "كنا عند الحكم بن هشام، وعنده جماعة من أصحاب الحديث، فقال: إنه من أغرق في الحديث، فليعد للفقير جلبابا، فليأخذ أحدكم من الحديث بقدر الطاقة، وليحترف حذرا من الفاقة"⁽²²⁾.

ومن صحيح أدعية النبي ﷺ أنه كان يقول: "اللهم أصلح لي ديني الذي هو عصمة أمري، وأصلح لي دنياي التي فيها معاشي، وأصلح لي آخرتي التي فيها معادي، واجعل الحياة زيادة لي في كل خير، واجعل الموت راحة لي من كل شر"⁽²³⁾.

وعلى هذا السنن جرى أهل الحديث، فقد كان بعض المحدثين يأبى تحديث من ليس له قوت يكفيه ويغنيه. فقد رُوي عن عبد الرحيم بن سليمان (ت187هـ) أنه قال: "كنا عند سفيان

الثوري، فكان إذا أتاه الرجل يطلب العلم سألته: هل لك وجه معدشة؟ فإن أخبره أنه في كفاية، أمره بطلب العلم، وإن لم يكن في كفاية، أمره بطلب المعاش⁽²⁴⁾.

قال الإمام ابن الجوزي (ت597هـ): "أبو بكر المفيد يعرف أبوه بالخفاف، سمع خلقا كثيرا، وما زال يسمع، ويتبع الأشياء في الزوايا، وينقل السماعات، فلو قيل: إنه سمع من ثلاثة آلاف شيخ، لما رُدَّ قول القائل، وانتهت إليه معرفة المشايخ ومقدار ما سمعوا، وعلم الإجازات لكثرة دربته، صحب هزار بن عوض، ومحمودا الأصهباني، إلا أنه كان قليل التحقيق فيما ينقل؛ لكونه كان يأخذ عن ذلك ثمننا، كان فقيرا، كثير الأولاد والتزوج"⁽²⁵⁾.

لذلك فإن من أكد الوظائف المنوطة بالتعليم العالي، تدريب الطالب على الكفايات الحياتية التي تجعله موصول الحبل بواقعه، وتمليكه المهارات اللازمة التي تؤهله خوض غمرة الواقع، "فمسالك التكوين الشرعي الجامعي للدراسات الشرعية ستَقْصَر في أداء مهمتها، إن لم تركز على الملكات المهنية التي تؤهل الطالب لممارسة الوظائف الشرعية والاجتماعية. فمن أهم مؤشرات قياس نجاعة مدخل الملكات قدرة الطالب على الربط بين ما يتلقاه في مسالك التكوين الجامعي، وانتظارات المجتمع وآماله من طلاب العلم الشرعي"⁽²⁶⁾.

يقول الإمام الماوردي (ت450هـ): "الفراغ الذي يكون معه التوفر، ويحصل به الاستكثار"⁽²⁷⁾. ولا يشك من له قبضة من أثر الاطلاع على الواقع، أن الطالب كلما انفتح على ماجريات الحياة، وألقى بنفسه في تفاصيلها اللامتناهية، إلا ودخل عليه الضرر في ملكته على قدر توسعه فيها، فأخطر الروافد المؤثرة في مرحلة الطلب، والتي تحول دون استكمال برنامجه: الإغراق والانهماك في الأحداث الاجتماعية، المتمثلة في الشبكات العنكبوتية، ولا أبالغ إن قلت: إن الطالب يخصص من الوقت للتسكع والتصفح على مواقع التواصل الاجتماعي أكثر مما يخصصه للقراءة والمطالعة، والاستزادة من التكوين الذاتي، معلا ذلك بمجارات مستجدات العصر، ومواكبة متغيرات الواقع.

إن المتأمل الحصيف، يلحظ فتور همة الكثير من طلبة العلم، وتراجع إقبالهم عليه، وبعدهم عن القراءة المستمرة المثمرة، وأصول التكوين العلمي الرصين، وما ذلك إلى بسبب إغراقهم في المماريات الشبكية، ومواقع التواصل الاجتماعي، التي أرغمتهم على التصفح القسري اليومي؛ فضيعت عليهم أوقاتهم وجهدهم، وأغرقهم في مياه الغفلة، وفتور الهمة؛ فأبعدتهم عن أصول الطلب، إلى ملح المماريات السياسية، والمناظرات الحزبية، والسجلات الصحفية.

إن الكثير ممن صار مملوكا لهذه المماريات الشبكية، يبرر ذلك بمعرفة الواقع، والتفقه فيه، حتى يقوى على مسايرة المستجدات، ومواجهة تحديات الدولة المدنية الحديثة. إننا لا ننكر ضرورة معرفة الواقع، والإحاطة بمستجداته وتطوراتها؛ بل نقول: إن العالم أو الداعية إلى الله تعالى لا ينبغي أن يكون بطرحه الدعوي في واد، وأن تكون الأمة بواقعها وأزماتها في واد آخر، بل لا يستطيع الفقيه الذي استجمع شروط النظر في الأدلة، وتأهل للاستنباط منها، أن يُنزل الأحكام الشرعية وهو بعيد عن واقعه، جاهل بأحوال المكلفين، وما احتف بهم من متغيرات الواقع؛ بل إن الذي يميز عالما عن آخر هو قدرته على ما سماه الإمام الشاطبي (ت790هـ): بتحقيق المناط بشقيه العام والخاص⁽²⁸⁾.

إن معرفة الواقع ليس بدعا من القول، ولا هو شرط دخيل على الفقه الإسلامي كما يزعم البعض، بل هو أصل عظيم من أصول الفتوى، وركن في صحتها، لكن يجب أن نقيّد هذه المعرفة بمبدأ الوظيفية؛ أي: التمييز بين معرفة الواقع والإغراق فيه، والتمييز بين "المتابعة المتفرجة والمتابعة المنتجة، والتمييز بين المتابعة زمن التحصيل، والمتابعة زمن العطاء"⁽²⁹⁾. إن طالب العلم في مراحل الفتوة والعطاء، ينبغي أن يركز جهده، ويبدل حشاشه نفسه، ويصرف ثمين وقته في التحصيل العلمي الرصين، الذي يصنع منه طالب علم بحق، ويؤهله إلى سد حاجات الأمة من الخطط الشرعية: الإمامة، والخطابة، والوعظ والإرشاد، والإفتاء، والتعليم... إلخ، ويمكنه من الدفاع عن حياض الشريعة، والرباط على ثغورها؛ حرسا لحدودها، ودفاعا عن ثوابتها وأصولها، ودون هذا المسلك الأصيل، فإننا على إياس أن يدرك الطالب بغيته، أو يحصل مقصوده، بل إنه بصنيعه هذا أقرب إلى سراب العلم منه إلى حقيقة. وليصدق الطالب نفسه أنه بإغراقه في هذه المماريات يحصل معرفة مشوهة، وتأهila هزيلا، وتكوينا مخروما، مبنيا على شفا جرف هار؛ فانهار به في واد الجهل، ومستنقعات الوهم والتخمين، ولوك اللسان بالمقتطفات الشبكية.

فمتى كانت مواقع التواصل الاجتماعي مصدر التلقي عند المحققين من أهل العلم وطلابه؟ ومتى كانت النظرات العابرة سبيلا للترقى في مدارج التحصيل والرسوخ فيه؟ ومتى كانت السجلات الصحفية حلبة لارتياض الفكر، واستتمام النظر؟

فمن قصر عن مرتبة التحقيق، "ولم يأت العلم من بابه، ولم يطلبه من معدنه، ولم يسلك إليه طريقه"⁽³⁰⁾، فاعلم أنه ممن أنس التقليد، فلا يطمع إذن في الرقي ولا المزيد، بل إن مدار

اللائمة، ومستقر المذمة، أن يوهم الطالب نفسه أنه بسنن المتقدمين اقتدى، وبصنيع المتأخرين احتذى، وما هو في حقيقة الأمر إلا ممن أخلد إلى الأرض، واتبع الهوى، ورضي من الغنيمة بالإياب.

لذلك لا يطمع الملقى بنفسه في غيابات الواقع أن يصل إلى منزلة الملكة الحديثة، بل لا بد له من التفرغ الذي يمكنه من الرسوخ في الصناعة، وتملك أدواتها، فإنه إن اجتهد، وحبس نفسه بالصبر والمصابرة، رجي له في مستقبل أيامه أن يدخل في زمرة المحدثين.

يقول الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): "إذا تميز الطالب بفهم الحديث ومعرفته، تعجل بركة ذلك في شبيبته، والطريق إليه: ما ذكرها من دوام السماع والإكثار منه، والمطالعة له، والنظر فيه والمذاكرة به، وصرف العناية إليه"⁽³¹⁾.

وصرفُ العناية، يراد به الانقطاع التام، والانصراف بكليته إليه، وأن لا يزاحمه بصوارف الحياة، وألا تقع له الفترة والانقطاع عن التحصيل، فإن ذلك من الغوائل الصادة له عن إدراك بغيته.

يقول الحافظ السخاوي (ت902هـ) في ترجمة شيخه الحافظ ابن حجر (ت852هـ): "كانت همته المطالعة والقراءة والسماع والعبادة والتصنيف والإفادة، بحيث لم يكن يخلي لحظة من أوقاته عن شيء من ذلك"⁽³²⁾.

وقد ذكر الإمام الذهبي (ت748هـ) بعضاً ممن طلب الحديث، ولكنه صرفته عوارض الحياة عن إتمام طلبه، فقال: "محمد بن أحمد بن تمام، طلب الحديث قليلاً، ونسخ بعض مروياته، ونسخ بخطه المليح كثيراً للناس، وقراءته جيدة؛ لكنه لم يفرغ لأعباء الفن"⁽³³⁾.

ولما ترجم للحافظ جمال الدين عبد الله المقدسي (ت629هـ) وسمه بالنباهة، والإتقان، والمعرفة؛ لكنه لم يستمر على هذا الحال، فقال: "قال أبو الفتح ابن الحاجب: لو اشتغل أبو موسى حق الاشتغال ما سبقه أحد؛ ولكنه تارك"⁽³⁴⁾.

يقول الدكتور مشاري الشتري: "إن من أكبر ما يواجه طالب العلم في هذا الزمن، كثرة الصوارف التي تشعب همومه وتصرفها عن العلم، فكم رأينا من طلبة علم تخطفتهم يد الدنيا بزخرفها وماديتها، فأقبلوا عليها، ونبدوا ما حصلوه من علم وراء ظهورهم، ولو أنهم بلغوا من العلم غايته، وذاقوا بمعاناة حقائقه لذته لاستغنوا، ولكن بريق دنياهم أسرع من تخطفهم، ولم يلق منهم غيرة على علم ولا تحصيل"⁽³⁵⁾.

أما قول الإمام الماوردي (ت450هـ): "عدم القواطع المذهلة من هموم، وأمراض"⁽³⁶⁾. فلا شك أن القواطع سبب في كدر الذهن، وصرفه عن تمام التصور وصحته، فتلقي عليه الهموم المذهلة، والمشوشات المؤثرة بثقلها فلا تترك له مجالاً لإخلاء الفكر، وتخمين ما تحمله حتى يحصل له التدقيق فيما جمع؛ لذلك فالهموم والقواطع تحول بين الطالب وبين كشف خفي العلم، وإدراك دقيق المسائل التي تحتاج إلى فراغ الذهن وصفائه، "ولا شيء ينال - طال فيه الفكر أو قصر - إلا بتجريد الفكر في جهة الطلب"⁽³⁷⁾.

يقول الإمام الزرنوجي (ت593هـ): "ينبغي لطالب العلم أن يكون متأملاً في جميع الأوقات في دقائق العلوم، ويعتاد ذلك؛ فإنما يدرك الدقائق بالتأمل، ولهذا قيل: تأمل تدرك"⁽³⁸⁾.

وقد بث الإمام المناوي (ت1031هـ) في مقدمة شرحه على نخبة الفكر، ما عرض له من الهموم والقواطع ما جعل خاطره مكدرًا، ورغبته فاترة، وعزيمته منحطة، حتى أحجمت نفسه على الإدبار، بعد سبق عزم الإقبال، واحتف به من الأمراض والهموم ما جعل الخاطر منكسرًا، والدمع منهمرًا، فقال: "شرعت فيه بعد الإلحاح مع قل البضاعة، وقصر الباع في هذه الصناعة، فسودت أكثره، ثم حال دون إتمامه وتبييضه أني رميت بخطوب سقتني من الهموم عقارا، ومصائب لم أجد لي معها عن تمني الموت اضطبارا. كيف لا وقد أصبحت القريحة قريحة، والجوارح جريحة، والحواس العشرة علية غير صحيحة، قد رماني بالسهم زماني، حتى أحجمت النفس عن الأماني وثمره الفؤاد قد فقدت، ونار الحزن في الجنان قد اشتعلت واتقدت، والخاطر منكسر، والدمع منهمر، وصرت كمعتوه، أو من به طيف من متقطع جنون، فإنا لله وإنا إليه راجعون"⁽³⁹⁾.

فهذا النص من أبين الشواهد الدالة على وقع أثر المدخل الاجتماعي، ومدى تأثيره على شخصية المحدث، فضلا عن طالب العلم الذي لم ترسخ قدمه، ولم تتوطد عزائمه على مسلك الطلب والتحصيل.

وممن بين أثر صوارف المجتمع وعوارضه وصرح بذلك، الإمام ابن الأثير (ت606هـ)، في مقدمة كتابه "جامع الأصول في أحاديث الرسول" بقوله: "فاستخرت الله تعالى، وسألته أن يجعله خالصاً لوجهه، ويتقبله ويعين على إنجازهِ بصدق النية فيه، ويسهله، وهو المجازي على مودعات السرائر، وخفيات الضمائر. هذا مع كثرة العوائق الدنيوية، وازدحام العوارض الضرورية، وتكاثر الفوادم⁽⁴⁰⁾ النفسانية، وضيق الوقت عن فراغ البال لمثل هذا المهم العزيز، والغرض الشريف

الذي إذا أعطاه الإنسان كله وأتاه منه أيسره، وإذا قصر عليه عمره أمكنه منه أقصره، ولولا أن الباعث عليه ديني، والغرض منه أخروي، لكانت القدرة على الإمام به واهية، والهمة عن التعرض إليه قاصرة، والعزيمة عن الشروع فيه فاترة، وإنما كان المحرك قويا، والجاذب شريفا عليا⁽⁴¹⁾. فالذي نخلص إليه أن الأصل السوسولوجي مؤثر في تكوين الملكة الحديثة، والطالب يحتاج إلى فقه التعامل معه، حتى لا يحصل له الانقطاع بالجملة عنه، فيدخل عليه الضرر بسبب ذلك، وألا يتوسع توسعا يصرفه عن التأصيل واستكمال برنامج الطلب، "فجمع الهم إذا هو الخلاص لطالب العلم من مطرقة تشعب العلم وسندان الأحداث المحيطة، وهو الشرط الذي بتخلفه تنحل عرى التحصيل العلمي.

ومن أشد موانع الهم من الانجماع والعلم من الاجتماع: تقطع التحصيل وتعرثره، فالعلم يحتاج من طالبه مواظبة؛ ليرتاض به، بذلك ينجم هم، ويثبت علمه، وتنضبط معارفه، وإلا فما أسرع علمه إلى الأفول، ونبتته إلى الحطام. ولاتقاء ذلك؛ فعلى طالب العلم أن يعتاد العلم، ويديم النظر فيه، ويألف ملابسته، أيا كان نوع الملبسة؛ تعلمًا وتعليمًا، قراءة وحفظًا، سماعًا وحضورًا⁽⁴²⁾.

المبحث الرابع: التربية الصحية وأثرها على شخصية طالب علوم الحديث.

من الأمور المهمة التي أثرت إلحاقها بالأصل الاجتماعي، والتي أولاها علماء الحديث عناية بالغة، مسألة التربية الصحية، المتعلقة بأنواع التغذية، وعدد ساعات النوم، وما يرتبط براحة الطالب؛ لأن كل ذلك من لوازم الطلب، ومن الروافد المؤثرة في تحصيله، وتكوين ملكته، وبناء ذاته بناء سليما، فعلى قدر الضعف الحاصل فيها، والتفريط في تناولها يدخله الضرر، الذي يعود عليه بالأثر السلبي في صحته، ومن ثم على استيعابه ودرجة تحصيله؛ لذلك أوصى المحذون أن يأخذ الطالب من التغذية والنوم والراحة ما يكون عوناً له على التصبر على مشاق الطلب ولأوائه.

إن الدراسات المعاصرة المتعلقة بعلم النفس المعرفي، تؤكد على أهمية الغذاء السليم، والراحة النفسية، في بناء المخ بناء سليما، والرفع من مردودية التحصيل، والحصول على توازن يمكن من الاستمرارية في حصد النتائج الجيدة.

يقول الدكتور محمد سليمان موسلمان: "إن كثيرا من الناس يتسببون في ضعف أدمغتهم نتيجة جهلهم بالثقافة الغذائية، وعدم تناول بعض الأطعمة التي توفر لهم العناصر الغذائية اللازمة لتغذية ذاكرتهم تغذية صحيحة كاملة [...] وإذا كانت ثقافة التغذية من الحلول الرئيسة

والأساسية للحفاظ على قوة المخ، والحد من النسيان، فعلى كل شخص أو طالب يريد المحافظة على ذاكرته أن يتبع نظاماً متوازناً في تغذيته، لا إفراط، ولا تفريط⁽⁴³⁾.
لقد عقد الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) مبحثاً في كتابه "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع"، تحدث فيه عن أنواع المأكّل المستحب تناولها، والمأمور باجتنابها للحفاظ⁽⁴⁴⁾، وذكر جملة من الأنواع التي ترجع في اختيارها إلى العرف، وما عليه أهل كل بلد، والقصد منها جميعاً، الاعتناء بما يقوي الذاكرة، وتجنب ما يضعفها، أما تعيين أحادها فذلك متوقف على العادة والعرف.

أما مدة النوم؛ فقد حثوا على ألا يقل عن ثماني ساعات، فهي أريح للبدن، وأدعى لاسترجاع ما به يتقوى على الطلب، وتلك وصية المحدث ابن جماعة (ت733هـ)، فمما قاله أن الطالب ينبغي له أن "يقلل نومه ما لم يلحقه ضرر في بدنه، وذهنه، ولا يزيد في نومه في اليوم والليلة على ثماني ساعات، وهو ثلث الزمان، فإن احتمل حاله أقل منها فعل، ولا بأس أن يريح نفسه، وقلبه، وذهنه، وبصره إذا كل شيء من ذلك أو ضعف، بتزده وتفرج في المستنزهات بحيث يعود إلى حاله، ولا يضيع عليه زمانه. ولا بأس بالمشي ورياضة البدن، فقد قيل: إنه ينعش الحرارة، ويذيب فضول الأخلاط، وينشط البدن"⁽⁴⁵⁾.

فهذه وصية جامعة لأصول التربية الصحية التي يلزم الطالب أن يأخذ منها بما يقيم بدنه على المنهج السليم، وما يرجع عليه في طلبه بالنفع العميم، ولا يتوهم أن هذا الأمر ترف لا عائدة ترجى منه، بل إنه من ضرورات الطلب وأسس.

وقبل الفراغ من هذا البحث، أراني مضطراً إلى التنبيه على أمر مما له صلة وطيدة بالمدخل الاجتماعي، ومن أكد ما ينبغي على المحدث رعيه في تجريح الرواة وتعديلهم، ومن غفل عنه دخل عليه القصور في توثيقه للرواة في جانب العدالة، وهذا الأمر يرجع إلى تركية الراوي في جانب مروءته؛ إذ إن الكثير منها مما له تعلق بالعرف، ومعرفة الأعراف راجعة إلى خصائص كل قطر، فيلزمه أن يعرف ما يدخل فيها وما ليس كذلك؛ لأن تجريح الراوي بما يعد من خوارم المروءة لدى الجراح هضم لحقه، وجناية عليه في عدالته، ومحاكمة له بعرف لم ينشأ عليه، ولا يعرفه أهله بلده.

يقول الحافظ السخاوي (ت902هـ) في شرط العدالة: "وما أحسن قول الزنجاني في شرح الوجيز: المروءة يرجع في معرفتها إلى العرف، فلا تتعلق بمجرد الشرع، وأنت تعلم أن الأمور

العرفية قلما تضبط، بل هي تختلف باختلاف الأشخاص والبلدان، فكم من بلد جرت عادة أهله بمباشرة أمور لو باشرها غيرهم لعد خرما للمروءة"⁽⁴⁶⁾.

خاتمة:

فهذه أهم العناصر والمكونات المندرجة تحت المدخل السوسولوجي، وهي من أبرز الروافد المؤثرة في تكوين الملكة الحديثة، ومن أكد الأصول الواجب رعيا في طريق الطلب والتحصيل، وعلى قدر اعتبارها ينضبط سيره، ويستقيم ارتقاؤه في منازلها، وعلى قدر إغفالها يدخل عليه القصور في تحصيلها، فليتزود منها الطالب بما به يصل إلى مناه، وليأخذ منها ما به يدرك مبتغاه، وعلى الله قصد السبيل.

✽ خلاصات البحث ونتائجه:

- أ- إن البحث في الشروط السوسولوجية لتحصيل الملكة، ومسالك اكتسابها، يعد من الأهمية بمكان؛ لأن جودة مخرج الدرس الشرعي، إنما تقاس بمدى حصول الملكة لدى خريجي شعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة، بل هي أصول ومسالك يحتاجها طالب الحديث، سواء كان في الجامعة أو خارجها.
- ب- إن الأصل السوسولوجي ركن أساسي في تكوين الملكة الحديثة، وشرط في بلوغ الطالب إلى المنزل العليا في علم الحديث، ولا يمكن الاستغناء عنه.
- ج- اهتم المحدثون بالشروط الاجتماعية؛ حيث تحدثوا عن تأثير الأسرة، والأقران، ومحيط الدراسة، وبينوا أهميتها في جودة التحصيل، وتحفيز الطالب على التعلم.
- د- يعتبر التعليم بالقرين من أهم الوسائل المعتمدة عند علماء الحديث في تدريب الطالب على تمثل أخلاق الحديث.

✽ التوصيات:

- بناء على كل ما سبق إirاده فإن البحث يخلص إلى مجموعة من التوصيات، والتي من شأنها أن تسهم في إعداد البرامج التربوية وعلى إعادة النظر في طرق تدريس تلك العلوم، وذلك كما يلي:
- أ- ضرورة إنجاز بحوث ميدانية، ترصد واقع تدريس العلوم الشرعية بمختلف المعاهد والجامعات الشرعية؛ لأن ذلك يعد أمرا مهما في الوقوف على مكان الداء، وعلى مواطن القوة في تدريس هذه العلوم.
- ب- وضع دليل عملي ينطلق من نتائج الدراسات المؤصلة للمدخل السوسولوجي، ويضيف عليها نتائج الدراسات الميدانية، تيسيرا للعاملين في هذا المجال، مع الاستفادة من تجارب الأساتذة المشتغلين بتدريس العلوم الشرعية، والإفادة منهم في وضع مرتكزاته، وإرساء أصوله. وهذا الدليل يكون شاملا للتدريس، من حيث الأهداف، والمحتوى، والطرق، وللتقويم أيضا، من خلال إعداد إطار مرجعي يتضمن الضوابط العملية للممارسة التقويمية.

*** قائمة المصادر والمراجع:**

- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد، جامع الأصول في أحاديث الرسول ﷺ، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط وآخرون، دمشق، دار ابن كثير، 2016م (ط3).
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (توفي 471هـ/1078م)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود شاكر، شركة القدس، 1992م (ط3).
- الجرجاني، علي بن محمد (توفي 816هـ/1413م)، التعريفات، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، القاهرة، دار الفضيلة.
- جسوس، عبد اللطيف بن عبد الغني، نجم من أعلام السلف في علماء الخلف في ترجمة محدث المغرب فضيلة الشيخ الحافظ عبد العزيز بن الصديق الغماري، طنجة، مطبعة سليكي أخوين، 2014م (ط1).
- ابن جماعة، بدر الدين أبو عبد الله الكتاني الحموي (توفي 733هـ/1332م)، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، تحقيق: عبد الكريم العمري، القاهرة، دار الآثار، 2007م (ط1).
- الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله (توفي 478هـ/1085م)، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: صلاح بن عويضة، بيروت، دار الكتب العلمية، 1997م (ط1).
- الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (توفي 405هـ/1014م)، معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه، تحقيق: أحمد بن فارس السلولم، الرياض، مكتبة المعارف، 1431هـ (ط2).
- حليم، سعيد بن محمد، أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، فاس، مطبعة أنفو برانت، 2020م (ط1).
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي (توفي 463هـ/1071م)، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: محمود الطحان، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، 1983م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي (توفي 808هـ/1406م)، المقدمة، اعتنى به: مصطفى شيخ مصطفى، بيروت، مؤسسة الرسالة، 2012م (ط1).
- الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (توفي 748هـ/1348م)، المعجم المختص بالمحدثين، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، الطائف، مكتبة الهيلة، 1988م (ط1).
- الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (توفي 748هـ/1348م)، تذكرة الحفاظ، تحقيق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، حيدر آباد، دائرة المعارف العثمانية، 1375هـ.
- الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (توفي 748هـ/1348م)، سير أعلام النبلاء، أشرف على التحقيق: شعيب الأرناؤوط، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1985م (ط3).
- الزرنوجي، برهان الدين (توفي 593هـ/1197م)، تعلم المتعلم في طريق التعلم، تحقيق: صلاح الخيمي ونزير حمدان، دمشق، دار ابن كثير، 2014م (ط3).
- السخاوي، أبو الخير محمد بن عبد الرحمن (توفي 902هـ/1428م)، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، تحقيق: عبد الكريم بن عبد الله الخضير ومحمد بن عبد الله آل فهد، الرياض، مكتبة المناهج، 1426هـ (ط1).

- السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن، (توفي 902هـ/1428م)، الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، بيروت، دار ابن حزم، 1999م (ط1).
- السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن، (توفي 902هـ/1496م)، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، تحقيق: عبد الكريم الخضير ومحمد آل فهد، الرياض، مكتبة المنهاج، 2016م، (ط4).
- السكران، إبراهيم بن عمر، الماخرجات، مركز تفكر للبحوث والدراسات، 2015م (ط1).
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي (توفي 790هـ/1388م)، الموافقات، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، 1997م (ط1).
- الشتري، مشاري بن سعد، ارتياض العلوم، مركز البيان للبحوث والدراسات، 1437هـ (ط2).
- الشتري، مشاري بن سعد، عبقرية الإمام الشافعي: المدد والمداد، الرياض، مركز البيان للبحوث والدراسات، 2019م (ط1).
- الشوكاني، بدر الدين محمد بن علي (توفي 1250هـ/1835م)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، بيروت، دار المعرفة، 1348هـ (ط1).
- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (توفي 1393هـ/1973م)، أليس الصبح بقريب، القاهرة، دار السلام، 2010م (ط3).
- غريب، عبد الكريم، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، مطبعة الناجح الجديدة، 2006م (ط1)، ج1، ص168.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكرياء القزويني (توفي 395هـ/1004م)، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون لابن فارس، بيروت، دار الفكر، 1979م.
- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد (توفي 450هـ/1058م)، أدب الدنيا والدين، تحقيق: محمد المنيع، الرياض، دار الإفهام، 2018م (ط1).
- محسين، يونس، المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة مرجعية التقويم ومداخل التجديد، الولايات المتحدة الأمريكية، فرجينيا، هرنندن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2024م (ط1).
- المنائوي، زين الدين محمد عبد الرؤوف (توفي 1031هـ/1622م)، اليواقيت والدرر في شرح نخبه ابن حجر، تحقيق: المرتضي الزين أحمد، الرياض، مكتبة الرشد، 1999م (ط1).
- موسلم، سليمان محمد، بناء المخ القوي، كيف تكون قوي التركيز والتفكير؟، دمشق، دار وحي القلم، 2018م (ط1).

الهوامش:

- (1) الشتري، مشاري بن سعد، عبقرية الإمام الشافعي: المدد والمداد، الرياض، مركز البيان للبحوث والدراسات، 2019م (ط1)، ص165.
- (2) يقول الحاكم: "لما رأيت البدع في زماننا كثرت، ومعرفة الناس بأصول السنن قد قلت، مع إمعانهم في كتابة الأخبار، وكثرة طالبيها على الإهمال والإغفال؛ دعاني ذلك إلى تصنيف كتاب خفيف، يشمل على أنواع علوم الحديث". الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (توفي 405هـ/1014م)، معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه، تحقيق: أحمد بن فارس السُّلوم، الرياض، مكتبة المعارف، 1431هـ (ط2)، ص110.
- (3) وقد ألفيت الحافظ السخاوي مصرحا بهذه الوظيفة نصا في شرحه على ألفية العراقي قال: "ومن أعظم فوائده: أي: علم الحديث، حفظ السنة من أعدائها المدخلين فيها ما ليس منها، فقد اقتحم كثير من الناس أمرا عظيما، ونسبوا إلى النبي ما ينبو السمع عنه، فلولا أن الله حفظ الشريعة بنقاد الحديث؛ لاضمحل الدين وتهدمت أركانه. ولولا بقايا من علماء الحديث؛ لوقع من الكذب عليه، والتحريف لكلامه ما الله به عالم". السخاوي، أبو الخير محمد بن عبد الرحمن (توفي 902هـ/1428م)، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، تحقيق: عبد الكريم بن عبد الله الخضير ومحمد بن عبد الله آل فهد، الرياض، مكتبة المناهج، 1426هـ (ط1)، ج3، ص219.
- (4) محسن، يونس، المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة مرجعية التقويم ومداخل التجديد، الولايات المتحدة الأمريكية، فرجينيا، هرنندن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2024م (ط1)، ص406.
- (5) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي (توفي 808هـ/1406م)، المقدمة، اعتنى به: مصطفى شيخ مصطفى، بيروت، مؤسسة الرسالة، 2012م (ط1)، ص452.
- (6) نفس المصدر، ص452.
- (7) ينظر: ابن خلدون، المقدمة، ص415-416-449-450-451-452.
- (8) الجرجاني، علي بن محمد (توفي 816هـ/1413م)، التعريفات، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، القاهرة، دار الفضيلة، ص192-193.
- (9) حليم، سعيد بن محمد، أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، فاس، مطبعة أنفو برانت، 2020م (ط1)، ص48.
- (10) ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (توفي 1393هـ/1973م)، أليس الصبح بقريب، القاهرة، دار السلام، 2010م (ط3)، ص43.
- (11) الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (توفي 748هـ/1348م)، سير أعلام النبلاء، أشرف على التحقيق: شعيب الأرنؤوط، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1985م (ط3)، ج12، ص614-615.

- (12) الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (توفي 748هـ/1348م)، **تذكرة الحفاظ**، تحقيق: عبد الرحمن بن يحيى الملعلي اليماني، حيدر آباد، دائرة المعارف العثمانية، 1375هـ، ج4، ص127.
- (13) الذهبي، **تذكرة الحفاظ**، ج4، ص130.
- (14) الذهبي، **تذكرة الحفاظ**، ج3، ص162.
- (15) الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج7، ص269.
- (16) الشوكاني، بدر الدين محمد بن علي (توفي 1250هـ/1835م)، **البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع**، بيروت، دار المعرفة، 1348هـ (ط1)، ج1، ص28.
- (17) السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن، (توفي 902هـ/1428م)، **الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر**، بيروت، دار ابن حزم، 1999م (ط1)، ج1، ص169.
- (18) جسوس، عبد اللطيف بن عبد الغني، **نجم من أعلام السلف في علماء الخلف في ترجمة محدث المغرب فضيلة الشيخ الحافظ عبد العزيز بن الصديق الغماري**، طنجة، مطبعة سليكي أخوين، 2014م (ط1)، ص62-63.
- (19) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد (توفي 450هـ/1058م)، **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: محمد المنيع، الرياض، دار الإفهام، 2018م (ط1)، ص67-68.
- (20) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي (توفي 463هـ/1071م)، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، تحقيق: محمود الطحان، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، 1983م، ج1، ص97.
- (21) البخاري، محمد بن إسماعيل، **الجامع الصحيح**، كتاب النكاح، باب الترغيب في النكاح، حديث رقم (5063).
- (22) الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، ج1، ص99.
- (23) مسلم، أبو الحسين بن الحجاج، **المسند الصحيح**، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب التعوذ من شر ما عمل ومن شر ما لم يعمل، حديث رقم (2720).
- (24) الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، ج1، ص98.
- (25) الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج20، ص299-300.
- (26) محسين، يونس، **المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة مرجعية التقويم ومداخل التجديد**، ص407.
- (27) الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، ص67-68.
- (28) ينظر: الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي (توفي 790هـ/1388م)، **الموافقات**، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، 1997م (ط1)، ج5، ص23.
- (29) السكران، إبراهيم بن عمر، **الماجريات**، مركز تفكر للبحوث والدراسات، 2015م (ط1)، ص20-22.

- (30) الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (توفي 471هـ/1078م)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود شاكر، شركة القدس، 1992م (ط3)، ص453.
- (31) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ج2، ص181.
- (32) السخاوي، الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، ج1، ص170.
- (33) الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (توفي 748هـ/1348م)، المعجم المختص بالمحدثين، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، الطائف، مكتبة الهيلة، 1988م (ط1)، ص228.
- (34) الذهبي، تذكرة الحفاظ، ج4، ص136.
- (35) الشثري، مشاري بن سعد، ارتياض العلوم، مركز البيان للبحوث والدراسات، 1437هـ (ط2)، ص74.
- (36) الماوردي، أدب الدنيا والدين، ص74.
- (37) الجويني، عبد الملك (توفي 478هـ/1085م)، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: صلاح بن عويضة، بيروت، دار الكتب العلمية، 1997م (ط1)، ج1، ص36.
- (38) الزرنوجي، برهان الدين (توفي 593هـ/1197م)، تعلم المتعلم في طريق التعلم، تحقيق: صلاح الخيمي ونزير حمدان، دمشق، دار ابن كثير، 2014م (ط3)، ص91-92.
- (39) المناوي، زين الدين محمد عبد الرؤوف (توفي 1031هـ/1622م)، اليواقيت والدرر في شرح نخبة ابن حجر، تحقيق: المرتضي الزين أحمد، الرياض، مكتبة الرشد، 1999م (ط1)، ج1، ص115.
- (40) قال ابن فارس: "فدحه الأمر، إذا عاله وأثقله، فدحا، وهو أمر فادح". ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكرياء القزويني (توفي 395هـ/1004م)، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون لابن فارس، بيروت، دار الفكر، 1979م، ج4، ص484.
- (41) ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد، جامع الأصول في أحاديث الرسول ﷺ، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط وآخرون، دمشق، دار ابن كثير، 2016م (ط3)، ج1، ص16.
- (42) الشثري، ارتياض العلوم، ص52.
- (43) موسلمان، سليمان محمد، بناء المخ القوي، كيف تكون قوي التركيز والتفكير؟، دمشق، دار وحي القلم، 2018م (ط1)، ص111-112.
- (44) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ج2، ص262.
- (45) ابن جماعة، بدر الدين أبو عبد الله الكناني الحموي (توفي 733هـ/1332م)، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، تحقيق: عبد الكريم العمري، القاهرة، دار الآثار، 2007م (ط1)، ص112.
- (46) السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن، (توفي 902هـ/1496م)، فتح المغيبي بشرح ألفية الحديث، تحقيق: عبد الكريم الخضبر ومحمد آل فهد، الرياض، مكتبة المنهاج، 2016م (ط4)، ج2، ص160.

بيجماليون لجورج برنارد شو: نقد نفسي اجتماعي

د. إشراق بسام العموش* د. سناء محمود جرار** آية ظافر الصرايرة***

تاريخ وصول البحث: 2025/1/26 م

تاريخ قبول البحث: 2025/4/13 م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مسرحية بيجماليون لجورج برنارد شو باعتبارها مسرحية تبحث في تأثير التسلسل الهرمي الاجتماعي واللغة وموضوع التحول على حياة الشخصيتين الرئيسيتين، البروفيسور هيغينز وليزا، وفقاً للتحليل النفسي الاجتماعي مثل التحليل النفسي لفرويد. توضح الدراسة الدور الذي تلعبه اللغة في تحويل ليزا إلى سيدة راقية من خلال عدسة اجتماعية نفسية، مع الأخذ في الاعتبار الدور الحاسم للغة كوسيلة للسلطة والتلاعب النفسي. وبالتالي، تحلل الدراسة كل من الآثار الاجتماعية والنفسية لتجربة هيغينز لتحويل ليزا إلى سيدة، وتأثيرها على هوية ليزا وشخصيتها في العصر الفيكتوري. تشرح تأثير التسلسل الهرمي الاجتماعي على الحالات النفسية للشخصيات والطريقة التي يسلط بها المؤلف الضوء على الدور الحاسم للسلطة والتحول والإدراك الذاتي في تشكيل أفكار الفرد وسلوكه. تسلط المناهج الاجتماعية النفسية المستخدمة الضوء على التناقضات بين الشخصيات. هيغينز، المعلم الشرير والمتلاعب، سيعيش بقية حياته شخصاً منعزلاً اجتماعياً ونفسياً، بينما تصبح ليزا امرأة حرة وقوية وتخطط للزواج من فريدي.

الكلمات المفتاحية: التحليل النفسي لفرويد، بيجماليون، السلطة، إدراك الذات، الهوية الاجتماعية، التحول.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. *** مدرس، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Pygmalion by George Bernard Shaw: A Socio-Psychological Critique

Abstract

This study aims to analyze George Bernard Shaw's *Pygmalion* as a play that explores the impact of social hierarchy, language, and the theme of transformation on the lives of the main characters, Professor Higgins and Eliza Doolittle, through a socio-psychological lens based on theories such as Freudian psychoanalysis. It examines how language serves as a medium of power and psychological manipulation, driving Eliza's transformation into a refined lady. The study analyzes both the social and psychological consequences of Higgins's experiment to shape Eliza into a lady, its effects on her identity and personality in the Victorian era, and the influence of social hierarchy on the psychological state of the characters. It further investigates how the playwright emphasizes the critical roles of power, transformation, and self-perception in shaping an individual's thoughts and behavior. The socio-psychological approaches applied reveal stark contrasts between the characters: Higgins, as the manipulative mentor, is left socially and psychologically isolated, while Eliza emerges as an independent and empowered woman, eventually planning to marry Freddy.

Keywords: Freudian psychoanalysis, *Pygmalion*, power, self-perception, social identity, transformation.

1. Introduction:

George Bernard Shaw's *Pygmalion* (1912) explores crucial issues such as those of social class, transformation, social identity, and the relationship between language, power, and self-perception. Based on the Greek myth of Pygmalion, the author presents a modern text that explores the influence of language and accent upon the transformation of the female figure, Liza Doolittle. It begins with Eliza as a poor flower girl who runs among other pedestrians for "shelter into the portico of St Paul's church." (*Pygmalion*, 9), The Flower Girl, whose accent and language change throughout the play, undergoes a journey of transformation that turns her into a "lady" of refined speech and manners under the supervision of the professor of linguistics, Henry Higgins, who undertakes the task of transforming the Flower girl into a lady. This paper provides an analytical approach which focuses on the socio-psychological implications behind the Flower Girl's transformation through analyzing Higgins' inner psychological motives in taking on the experiment. Thus, it sheds light on themes such as power, class hierarchy and distinction, and self-perception in accordance with socio-psychological theories such as cognitive perception, social identity theory and Freud's psychoanalysis; it investigates the influence of language and social class on the characters' behavior and identity and the social and psychological impact of transformation on the play's central characters, Liza and Higgins, taking into consideration its historical and social context. Furthermore, the study analyzes the motivations of Henry Higgins to take on the experiment in accordance with Freud's psychological theory of the psyche and the unconscious mind as they appear in his book; it examines both the psychological and social motives that turn Higgins into a manipulative character, and psychologically and socially an isolated person.

1.2. Methodology:

Social psychology is the scientific approach that is concerned with examining the way the human behavior, thoughts and feelings are constructed within a particular social context. Thus, it looks at human thoughts and behavior as influenced by specific social conditions. Baron, Byrne, and Suls (1989) define social psychology as “the scientific field that seeks to understand the nature and causes of individual behavior in social situations.” (86) Thus, social identity, attitudes and stereotypes are crucial themes in relation to social psychology, for they help in shaping a person’s thoughts and behavior.

Social psychologists emphasize the relationship between the human mind and the social context, and that a person’s thoughts and behavior are shaped by social interactions. Allport, G. W (1985) states that, “social psychology is the methodical study of how thoughts, feelings, and behaviors are influenced by the actual, imagined, or implied presence of others.” (5) Thus, the human behavior is shaped as a result of the interaction between cognitive mind and social situation. Applying theories of social psychology such as social identity and self-concept theories, the study examines the social and psychological implications that let Higgins accept to take on in an attempt to turn Liza as a lady of refined manner and perfect language.

2. Discussion:

2.1. Social Identity:

The theme of identity is essential in relation to Shaw’s *Pygmalion* and the discussion of this study. At the start of the play, Higgins is given the role of the Note Taker who seems to guess where people are from through their accent and the language they speak. His awareness of his high social identity and his abilities as a professor is noticed the first time he introduces himself to Colonel Pickering or (The Gentleman) as shown in Act 1; he introduces himself as being the author of Higgins’

Universal Alphabet. Within the realm of social psychology, Higgins represents the theme of 'self-perception' as shown in his awareness of his abilities and behavior; he is capable of evaluating his opinions and abilities. Markus (1977) explains that "Self-concept is the whole sum of beliefs that people have about themselves. The self-concept is made up of cognitive aspects called self-schemas—beliefs that people have about themselves and that guide the processing of self-referential information." (65) Thus, self-concept plays a key role in shaping Higgins's behavior and interactions with other characters especially the flower girl; it is essentially an organized belief that shapes his personality and identity. His mental perception about himself as a professor of linguistics enables him to interpret the accents of middle or lower class people, to take advantage of them, and consequently, to look down at them.

Higgins shows his prejudice every moment he talks about himself and brags about the values and the language of the upper class which are contrasted with that of Liza or the Flower Girl. Tajfel (1971) maintains that "prejudice results simply from the awareness that there is an "out-group" (the other group)." (150) Tajfel's theory of social identity "states that individuals need to maintain a positive sense of personal and social identity: this is partly achieved by emphasizing the desirability of one's own group, focusing on distinctions between other "lesser" groups (152.) Higgins relationship with Eliza manifests that distinction between upper class identities and those of other lesser groups. When Eliza arrives at his house, in her dirty clothes and filthy appearance, Higgins shows his prejudice and frustration, especially the moment he recorded her accent, and asks her to leave. In his conversation with Pickering Colonel, Higgins says, "shall we ask this baggage to sit down, or shall we throw her out of the window?" (26) Liza, who is still identified as The Flower Girl, replies "I won't be called baggage when I've offered to pay like any lady" she

continues, "I want to be a lady in a flower shop instead of sellin at the corner of Tottenham Court Road. But they won't take me unless I speak more genteel" (26).

Based on the previous dialogue, self-perception is reflected through the words of both Higgins and Liza (The Flower Girl); the former is aware of his superior abilities and thoughts, while the latter knows that her accent, clothing and behavior don't fit the upper class values, and in order for her to live up to its expectations of the Victorian society and its values, she has to learn how to speak proper English, otherwise, she will not be accepted by the people around her. Self-perception is resulted from the social hierarchy which seems to be at the core of the play. Being too prideful of his language and identity, Higgins criticizes Eliza's Cockney accent saying,

A woman who utters such depressing and disgusting sounds has no right to be anywhere—no right to live. Remember that you are a human being with a soul and the divine gift of articulate speech: that your native language is the language of Shakespeare and Milton and The Bible; and don't sit there crooning like a bilious pigeon." (18)

Higgins' awareness of his social status empowers his position in a society which celebrates social hierarchy. According to Bourdieu's (1986) theory of social power, "individuals from higher social classes wield symbolic power, a form of non-coercive control that is enacted through cultural practices such as language." (37) Higgins's social power enables him to control Eliza's transformation and to reshape her identity through imposing his own language on her.

In *Pygmalion*, the word 'transformation' is used to refer to Eliza's newly acquired identity, however, it has negative social connotations than it actually means; Shaw could have simply used alternative words such as 'improving' Eliza's accent or 'changing' it for the better so that she could easily communicate with the people of

the upper class, but he indirectly criticizes the illnesses of the Victorian society through depicting Higgins' experiment of Liza's transformation as a way of manipulating her and imposing his false values upon her personality.

Higgins' is not actually concerned about Liza's success and inner values; he uses the experiment of transformation for his own social and materialistic benefits; he exploits Liza's flaw in not speaking proper English and manipulates her, and Eliza, on her part, has to act according to his expectations and instructions. In other words, the experiment of transformation has no moral values; instead of treating Liza gently and showing considerations for her feelings as a lady, Higgins often mistreats her and makes her subordinate to him. Liza keeps repeating 'I always been a good girl.' (35) Even before the experiment finishes, Eliza insists that goodness comes from within and has nothing to do with one's accent, meaning that her true identity is at odd with the one Higgins expects her to represent. Within the context of social psychology, human beings can develop a sense of who they are through recognizing how others react to them and interpreting those reactions. This tension between self-perception and external expectations can be understood through Cooley's concept of the *looking-glass self*, which suggests that self-identity is constructed based on how others perceive us (165-166).

Liza does want to learn proper English, but she does not want to lose her self-esteem in the process of learning it. She says, "I want to talk like a lady in a flower-shop." (32) When she is cursed and humiliated by Higgins, Liza replies saying, "you have no feeling heart in you: you don't care for nothing but yourself." (32)

2.2. Freud's Ideas Applied to Shaw's Play.

In addition to social cognitive theories, this study aims at analyzing the central characters in *Pygmalion* guided by Freud's psychoanalytical theory that focuses on the three components of the unconscious mind: the id, the unconscious part of the

human psyche which is driven by the pleasure principle and strives for satisfaction our wants, needs and urges. Freud (1949) explains that

The power of the id expresses the true purpose of the individual organism's life. This consists in the satisfaction of its innate needs. No such purpose as that of keeping itself alive or of protecting itself from dangers by means of anxiety can be attributed to the id. That is the task of the ego, whose business it also is to discover the most favourable and least perilous method of obtaining satisfaction, taking the external world into account. The super-ego may bring fresh needs to the fore, but its main function remains the limitation of satisfactions. (Freud, 6-7)

The Ego, which is driven by reality principle, seeks balance between the Id and the ego, and the superego, which is driven by morality principle. Freud maintains that the superego is "a special psychical agency which performs the task of seeing that narcissistic satisfaction from the ego ideal is ensured...what we call our 'conscience'." Freud (1949) argues that "it is hard to say anything of the behaviour of the libido in the id and in the super-ego. All that we know about it relates to the ego, in which at first the whole available quota of libido is stored up. We call this state absolute, primary narcissism." (8)

As for the superego, it is described as "a successful instance of identification with the parental agency" (On Metapsychology, 89-90). It is the ideal and the ethical part of the human psyche that gives the moral standards. Freud (1923) explains that "the considerations that led us to assume the existence of a grade in the ego, a differentiation within the ego, which may be called the 'ego ideal' or 'superego', have been stated elsewhere. (65) According to Freud, these three components that comprise the human psyche are essential for understating and interpreting the human behavior. He believes that people are "simply actors in the drama of [their] own minds, pushed by desire, pulled by coincidence. Underneath the surface, our

personalities represent the power struggle going on deep within us.” (New Introductory Lectures on Psycho-Analysis) In Bernard Shaw’s *Pygmalion*, Fraud’s psychological approach helps readers and critics to interpret the motivations and the psychological implications of Higgins’ experiment of transformation for the Flower Girl or Liza. Based on the psychological theory of Freud, the conflict between the three central characters Henry Higgins, Eliza and Colonel Pickering parallels the struggle of the three components of the human psyche: the id, the ego and the superego.

To begin with, Higgins taking on the experiment for finding pleasure not for the sake of helping Liza to improve her accent shows his evil part and the influence of the Id upon his personality; his main concern is to enhance his reputation in the academic world, and to get paid and consequently, to become richer. He takes Liza as an object for his experiment just to prove that he is the best teacher alive. The experiment of Liza proves him to be a manipulative person because he mistreats Liza and humiliates her; it exposes the evil part of his personality that is associated with satisfying his inner urges in controlling Eliza and using her as an object of his experiment. When Higgins’s housekeeper, Mrs. Pearce, asks her to leave and to go home to her parents, Liza says, “I aint got no parents. They told me I was big enough to earn my own living and turned me out.” (31) On his part, Higgins decides to take advantage of Liza’s weakness and the lack of any familial connections she has. He says, “Very well, then, what the earth is all this fuss about? The girl doesn’t belong to anyone- is no use to anybody but me.” (31)

In addition to manipulation, Higgins’ personality embodies self-centeredness, manipulation and materialism. Being mistreated and humiliated, Liza threatens to leave him, yet Higgins tempts her to stay. First he gives her a piece of chocolate, then, he says, “Think of chocolates, and taxis, and gold, and diamonds.” Liza says, “No: I don’t want no gold and no diamond. I’m a good girl.” (33)

As for Liza whom the play depicts at first as the Flower Girl, her personality represents the power of the ego in behaving in a realistic way. Freud describes that the Ego is "the sense of self, but later expanded it to include psychic functions such as judgment, tolerance, reality testing, control, planning, defense, synthesis of information, intellectual functioning, and memory. The ego is the organizing principle upon which thoughts and interpretations of the world are based" (Snowden, 106) According to Freud, "the ego is that part of the id which has been modified by the direct influence of the external world." (Metapsychology 363)

Being a poor flower girl who lives in a Victorian society, Liza plans to come to terms with reality; she decides to undergo a journey of transformation that turns her into a Duchess. Thus, she is willing to pay for the language lessons in order to develop her accent and language, so that she can obtain a different job and a more acceptable position in her society; she is willing to adapt and to be included within that society.

The gentleman, Colonel Pickering represents the power of the superego which is the part of the human psyche that consists of the individuals' morals and ideals that a person acquire from his parents or society. In his "New Introductory Lectures on Psycho-Analysis," Freud (1933) states that

The super-ego applies the strictest moral standard to the helpless ego which is at its mercy; in general it represents the claims of morality, and we realize all at once that our moral sense of guilt is the expression of the tension between the ego and the super-ego. It is a most remarkable experience to see morality, which is supposed to have been given us by God and thus deeply implanted in us, functioning [in these patients] as a periodic phenomenon (60)

Based on Freudian definition of the superego, or what is called 'morality principle', one can think of Colonel Pickering's behavior and thoughts which represent the

moral implications of Liza's transformation into a lady. Pickering is interested in Higgins' experiment, yet he does not have any intentions of exploiting the girl or taking advantage of her flaws; on the contrary, he decides to help her and shows his willingness to pay for the language lessons that Liza will take. He says, "Higgins: Higgins: I'm interested. What about the ambassador's garden party? I'll say you're the greatest teacher alive if you make that good. I'll bet you all the expenses of the experiment you can't do it. And I'll pay for the lessons" (29).

Unlike Higgins, Pickering has no personal benefits out of the whole experiment; his generosity is contrasted with Higgins' greed and self-centeredness. Pickering appears to be responsible for the lady's real success, not Higgins. Addressing Higgins, he says, "You know what I mean. If I'm to be in this business I shall feel responsible for that girl. I hope it's understood that no advantage is to be taken of her position" (38).

On his part, Meyers (2007) states that "The superego aims for perfection," (7) This perfection is somehow reflected in Pickering's positive attitudes towards the lady. Pickering seems to be the real teacher and protector of Liza. He encourages her to speak proper language and is happy at her success; he leads her to a perfect position where she feels spiritually satisfied. Even towards the end of the play, Pickering apologizes for treating Liza as an object of the experiment, though he is not the one who humiliates her.

Having discussed the socio-psychological implications of Higgins' experiment of transforming Liza into a lady, one can realize that it is Higgins who is in real need of transformation, for his bad tempter and attitudes, especially towards those who are lower than his class; his superior attitude places him in a critical position where he seems to be socially isolated. Higgins doesn't seem to have any social integration with the middle class people; he does not show any social tolerance, while Pickering welcomes the middle class' performative aspects. Addressing Higgins, Pickering says,

You've never been broken in properly to the social routine. [Strolling over to the piano] I rather enjoy dipping into it occasionally myself: it makes me feel young again. Anyhow, it was a great success: an immense success. I was quite frightened once or twice because Eliza was doing it so well. You see, lots of the real people can't do it at all: they're such fools that they think style comes by nature to people in their position; and so they never learn. There's always something professional about doing a thing superlatively well. (75)

Higgins' mother also is annoyed with her son's attitudes towards people; she knows that he is too eccentric to be in front of the sort of respectable company that she is expecting. When Higgins shows up, she says, "What are you doing here today? It is my at-home day: you promised not to come." She continues, "You mustn't. I'm serious, Henry. You offend all my friends; they stop coming whenever they meet you." (54) Higgins' eccentric behavior and misogynistic attitudes turn him into a rejectionist and lead him to live the rest of his life in a state of social and psychological alienation.

3. Results and Conclusion:

In Shaw's play, Liza insists on emphasizing her goodness of as an actual trait of her personality, While Mr. Higgins often brags about his profession and experiences as a professor of linguistics; this focus on the intellectual pursuits leads Higgins to be an eccentric person who is socially and emotionally alienated. At the beginning of the play, Higgins, acts as the Note Taker, criticizes Liza's accent saying "a woman who utters such depressing and disgusting sounds has no right to be anywhere – no right to live" (18) and he prides himself in being a phonetics expert who speaks "the language of Shakespeare and Milton and The Bible." (18) Soon afterwards, Higgins gets confused when he realizes that Liza is no longer weak and dependent. The moment Liza decides to leave him, Mrs. Higgins says to Higgins, "you must have

frightened her," Got confused and cannot find what to do with without her, Higgins says, "Frightened her! a nonsense! What am I to do?" (86) Once Liza leaves, Higgins will not find satisfaction, because he finds pleasure in creating and "inventing new Elizas," (65) but as she leaves, he feels confused due to the fact that he is going to lose the object of his experiment, thus he will not be able to maintain a sense of self-esteem.

Moreover, at the beginning, he expresses his indifference to the opinions and thoughts of others; he sees himself above others and superior to them, thus, he is not concerned with social views, expectations and conventions, and that makes him a socially alienated who dismisses the possibility of relationships, love or marriage. As the play progresses, Higgins gets to be more isolated than before, both socially and emotionally, due to his obsession with phonetics experiments; he becomes intellectually arrogant and prioritizes phonetics over love and marriage, thus he becomes emotionally and socially disconnected. Unlike Liza, who succeeds to learn a proper language and gets married to Freddy, gets involved within the Victorian society.

4. References:

- Allport, G. W (1985). "The Historical Background of Social Psychology". In G. Lindzey and E. Aronson (ed.). *The Handbook of Social Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Baron, R. A., Byrne, D., & Suls, J. (1989). Attitudes: Evaluating the social world. Baron et al, *Social Psychology*. 3rd edn. MA: Allyn and Bacon, 79-101
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Freud, S. (1949). *An Outline of Psychoanalysis*. London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1933). New Introductory Lectures on Psycho-Analysis. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XXII (1932-1936): 1-182

- Freud, S. (1991). *On Metapsychology: The Theory of Psychoanalysis*. London: Penguin.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. New York: W. W. Norton & Company.
- Markus, Hazel (1977). "Self-Schemata and Processing Information". *Journal of Personality and Social Psychology*. 35 (2): 63-78. [doi:10.1037/0022-3514.35.2.63](https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63) [S2CID 16756658](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16756658/)
- Meyers, David G. (2007). "Module 44 the Psychoanalytic Perspective". *Psychology Eighth Edition in Modules*. Worth Publishers
- Shaw, Bernard (1914). *Pygmalion*. London: Penguin Books.
- Snowden, Ruth (2006). *Teach yourself Freud*. New York: McGraw- Hill.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European journal of social psychology*, 1(2), 149-178.
- Understanding the Id, Ego, and Superego in Psychology. (n.d.). - For Dummies. Retrieved from <http://www.dummies.com/how-to/content/understanding-the-id-ego-and-superego-in-psycholog.html>

أزمة الواقع عند شخصيات مجموعة "أقاصيص أقصر من أعمار

أبطالها" لطارق إمام

د. حنين إبراهيم معالي*

تاريخ وصول البحث: 2025/7/26 م

تاريخ قبول البحث: 2025/10/19 م

الملخص

يهدف البحث لدراسة أزمة الواقع عند شخصيات مجموعة "أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها" للكاتب المصري طارق إمام، تضمنت جميعها أزمة الشخصيات مع الواقع وصراع الشخصيات مع المجتمع؛ لتناقضه، بأساليب جمالية متعددة كالسخرية، والمفارقة، وبلغة تتناسب مع رؤية الشخصيات، وطبيعة الأفكار في القصص، واهتم البحث بدراسة الشخصيات، وكيفية تفكيرها مع بعض الجوانب الفنية التي تعكس المضمون.

وقد اعتمدت الدراسة المنهج الاجتماعي؛ لدراسة تفكير الشخصيات في الواقع الذي يعيشون فيه، إلى جانب المنهج الجمالي؛ لدراسة الشخصيات، وبعض الجوانب الفنية التي أسهم المضمون في إبرازها.

ومن نتائج البحث: عبّر القاص من خلال الشخصيات عن مدى صراع الشخصيات وأزمتهما مع الواقع الذي تعيش فيه، وعدم رضاها عنه، فحاولت الهروب منه بصور مختلفة، وقد كان الصراع عند الشخصيات حاضراً مع الذات، ومع الواقع، ومع الموت، مما جسد معاناة الشخصيات في هذه الأقاصيص، وقد استخدم الكاتب الأساليب الفنية المختلفة؛ مثل: المفارقة والفتازيا التي تظهر مدى التناقض في حياة الشخصيات، والسخرية؛ ليتمكن من إيصال فكرته عن طريق التكتيف اللغوي، والتصوير المشهدي.

الكلمات الدالة: أزمة الواقع، الشخصيات، القصة القصيرة جداً، المفارقة، المنهج الاجتماعي.

* أستاذ مساعد، كلية العلوم الاجتماعية والأساسية، جامعة الحسين التقنية.

The Crisis of Reality in the Characters of Tarek Imam's "Short Stories Shorter Than the Lives of Their Protagonists"

Abstract

This research aims to study the crisis of reality experienced by the characters in the short story collection "Aqasees Aqsar min A'emar Abtaleha" ("Stories Shorter than the Lives of Their Heroes") by the Egyptian writer Tarek Imam. All the stories portray the characters' crisis with reality and their conflict with a contradictory society, employing multiple aesthetic techniques such as satire and irony, and using a language that aligns with the characters' perspectives and the nature of the ideas presented. The research focuses on examining the characters, their ways of thinking, and certain artistic aspects that reflect the narrative's content. The study adopts a sociological approach to analyze the characters' thoughts about their lived reality, alongside an aesthetic approach to study the characters and the artistic features that the content has helped to highlight. Among the key findings of the research: through these characters, the writer expresses the depth of their struggle and crisis with the reality they inhabit and their dissatisfaction with it, leading them to attempt escape in various ways. This conflict manifests within the characters themselves, in their relationship with reality, and in their confrontation with death, thus embodying their suffering in these stories. The author utilizes various artistic techniques, such as irony and fantasy, to reveal the contradictions in the characters' lives, and satire, enabling him to convey his ideas through linguistic condensation and vivid scenic description.

Keywords: crisis of reality, characters, very short story, irony, sociological approach.

المقدمة:

إن الأشكال الأدبية تتطور مع مرور الزمن؛ ولذلك فقد ظهر شكل جديد من أشكال التعبير الذي فرضته ظروف العصر، ومتطلبات الحياة السريعة التي جعلت الإنسان يحاول أو يرغب في ابتكار طريقة في التعبير تواكب سرعة الحياة وضغوطاتها، وتنسجم مع طبيعة المجتمع المتغير يوماً بعد يوم؛ ولذلك لم يكن ظهور القصة القصيرة جداً عبثياً، بل كان ناتجاً عن التطور في الحياة، واختلاف وعي الإنسان والقاص الذي حاول أن يسعى إلى التجديد والابتكار، كما أنها ظهرت لتلبية رغبة سوسيو ثقافية فرضتها مستجدات عصر ما بعد الحداثة⁽¹⁾، وعلى الرغم من ذلك ما زال فن القصة القصيرة جداً موضع خلاف بين النقاد وهي تحتاج إلى تقعيد نظيري يبرر وجودها الإبداعي بين الفنون الأدبية بما أنها ظهرت في المشهد الثقافي العربي⁽²⁾، ولهذا السبب فقد أثارت القصة القصيرة جداً الكثير من النقاشات على صفحات الكتب والإنترنت، وفي الندوات الثقافية، وكانت هذه النقاشات تدور حول التسميات التي اقترحها النقاد في هذا المجال، ومن هذه التسميات: القصة الومضة، وشذرات قصصية، وأقاصيص، وأقصوصة وغيرها، وإلى جانب التسمية ظهرت نقاشات دارت حول مسألة التجنيس، وربط هذا الفن الأدبي بالتراث من جهة، والتأثر بالغرب من جهة أخرى، كما أن بعض النقاد وجدوا أن هذا الفن ظهر في مرحلة "ما بعد الحداثة" التي سمحت بفكرة العبور بين الأجناس الأدبية⁽³⁾، وعلى الرغم من هذه الاختلافات في وجهات النظر، فإن ثمة عدداً من الكتاب يكتبون القصة القصيرة جداً في الوطن العربي، ومن يطلع عليها يجد أنها تقرأ الواقع من زوايا متعددة متسائلة عن قضايا كونية، ووجودية، وإنسانية متعددة، تشغل تفكير الإنسان، وهذا يدفع القاص إلى أن يطرح أسئلة فلسفية واجتماعية، تدفع القارئ والناقد لمحاولة التأويل، والوصول إلى التأويل العميق أو الفكرة التي أراد القاص إيصالها عبر نصه الأدبي⁽⁴⁾.

وعلى الرغم من الاختلافات النقدية حولها إلا أن النقاد حاولوا الاهتمام بها، والكتابة عنها بوصفها تحولاً ثقافياً جريئاً يصيب نسقية الكتابة الإبداعية، بحيث تتصالح مع تطورات العصر، وما زالت القصة القصيرة جداً في مرحلة التجريب، وهذا التجريب يسهم في تطوير الكتابة الإبداعية⁽⁵⁾، ويمكن أن يعد نوعاً من الوعي الإبداعي، وهو ضروري للتطور، ومواكبة العصر؛ إذ يمثل محاولة خلق تشكيل جديد للحالة الإبداعية، وذلك بإضافة أساليب جمالية، وفنية، وتقنية حتى لا يقع الكاتب بالتقليدية والرتابة الإبداعية⁽⁶⁾؛ لذلك فإن الباحثة لا تسعى في هذا البحث إلى جمع آراء النقاد حولها؛ لأن هذا الأمر كتب عنه في الكتب والمجلات، بل تسعى إلى فهم

طبيعة هذا الفن، وقد هدف هذا البحث إلى دراسة مجموعة طارق إمام القصصية، والكشف عن معاناة الإنسان المعاصر وأزمته مع الواقع، وصراعه مع الحياة والموت، والذات، والسعي إلى محاولة فهم هذه الشخصيات القصصية؛ لأنها تمثل نماذج واقعية في الحياة، وهذا ما دفع الباحثة للاهتمام بطبيعة الشخصيات، ومحاولة الوقوف على أساليب تفكيرها، وتعاملها مع الواقع الذي تعيش فيه، فضلاً عن الأسئلة التي تطرحها الشخصيات في المواقف التي تتعرض لها؛ لذلك تسعى هذه الدراسة إلى فهم الشخصيات، مما يؤدي إلى فهم الإنسان المعاصر، والقضايا التي تشغله، وطبيعة المشكلات التي تواجهه.

ويكمن سبب اختيار هذه المجموعة القصصية "أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها" لطارق إمام أن الباحثة وجدت أن الكاتب جعل هذه الأقاصيص تطرح قضايا متعددة بأسلوب مختلف، وتبرز معاناة الإنسان بأسلوب صادم، وأحياناً يدفع إلى السخرية، وقد نجح الكاتب في إيصال ذلك بأسلوب مشوق، وبلغة متمكنة ومكثفة، تدفع القارئ لقراءة الأقاصيص، وتأويلها بصور متعددة، مما جعل الباحثة تسعى إلى دراسة هذه المجموعة، بالإضافة إلى أنها مجموعة جديدة صدرت في (2023)، ولم تصدر عنها دراسات متخصصة أو معمقة، وإنما كتب عنها بعض المقالات النقدية التي تم نشرها في المواقع والصحف الإلكترونية، نذكر منها:

1-مقالة أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها: رحلة في عوالم الدهشة (2024)، لدعد ديب، في صحيفة جدلية على الإنترنت، وقد تناولت عنصر التشويق والدهشة في عدد بسيط من قصص المجموعة.

2-مقالة بعنوان: طارق إمام "أقاصيص لا تقاس بالأعمار" لعباس بيضون، (2025)، تناولت فكرة ربط العنوان بمضمون بعض الأقاصيص المختارة.

3-مقالة "أقاصيص طارق إمام: العالم بالمقلوب" لسليمان المعمرى، التي تتحدث عن كيفية قلب الوقائع ورؤيتها بطريقة عكسية عند الشخصيات في بعض قصص المجموعة، ونشرت في جريدة عُمان (2025).

4-مقالة بعنوان: "أقاصيص طارق إمام حكاية رجل في كل مكان خائنه المدينة" لمحمود خير الله، نشرت في مجلة الإذاعة والتلفزيون في (2024)، تتحدث عن بعض قصص المجموعة، التي تظهر مدى معاناة الإنسان في المدينة كما صورتها الأقاصيص.

وبناء على ذلك وجدت الباحثة أن هذه المجموعة يمكن أن تدرس ببحث علمي، يتحدث عن صراع الإنسان مع واقعه، ولكنها لم تدرس القصص كلها، بل اختارت منها ما وجدت أنه يبرز أزمة الواقع والذات، وصراع الإنسان مع الموت، والخوف منه؛ لأن المجموعة تتكون من مئة قصة تقريباً، فلا يمكن دراستها جميعها في هذا البحث؛ لذلك اختارت الباحثة عينة دالة من هذه الأقاصيص، وهذه المجموعة القصصية التي تم اختيارها للكاتب لم تكن الأولى، وإنما كانت المجموعة القصصية الخامسة التي صدرت عام (2023)، إلى جانب عدد من الروايات أيضاً.

وهذه مجموعة قصصية مقسمة إلى عناوين رئيسة، وكل عنوان يوجد تحته مجموعة من القصص القصيرة جداً لها عناوين خاصة بها، وفي هذه العناوين فنتازيا تتصل بطبيعة حياة الإنسان في المدينة، هذه الحياة المليئة بالتناقضات والصعوبات؛ فتحاول الشخصيات الهروب منها إلى الخيال، أو إلى الأحلام، أو إلى الموت؛ للتخلص من تعقيدات الحياة، ويظهر هذا من خلال العناوين الرئيسة الثلاث وهي: لأننا نولد عجائز، هايكو المدينة، لأننا نموت أطفالاً.

ومن الملاحظ أن العناوين فيها شيء من كسر التوقع، وهدم المؤلف وتحطيم الثابت، وفيها سخرية من الذات، ومن الواقع، ومن طبيعة الحياة في المدينة؛ ولذلك تعاني ذوات الشخصيات من مشكلات الإخضاع والسيطرة للمنظومة الثقافية والاجتماعية، وتحاول الخروج منها، وتسير الحياة في القصص باتجاه عكسي مع الواقع، فنحن نولد عجائز ثم نموت أطفالاً وبين هذا وذاك نعيش حياة فنتازية بين زمنين تجمع بينهما التناقضات في "مدينة الهايكو"⁽⁷⁾.

وحقاً تتمكن الباحثة من تحليل الأقاصيص المختارة، وبيان أزمة الشخصيات القصصية اختارت المنهج الاجتماعي الذي يهتم بدراسة الأدب وتحليله من منظور اجتماعي، بحيث يقدم تفسيراً اجتماعياً للأدب؛ لأنه يجد أن الأدب هو انعكاس للواقع الاجتماعي الذي أنتجه، ويهتم هذا المنهج بالبحث عن الدلالة الاجتماعية لتشكيلات الأدب الفنية والجمالية؛ لأن القيم الجمالية عنده تولدها منظومات القيم المتصارعة في المجتمع، وهذا يدل على أن الشكل له دلالة اجتماعية كما هو المضمون؛ لأن كليهما ناتج عن التفاعل الخلاق بين الفرد والمجتمع، وهذه العلاقة الجدلية تنعكس على العمل الأدبي بصورة عامة، ويصبح الأدب شكلاً ومضموناً معبراً عن موقف الأديب من المجتمع والعالم، وبهذا يكون الهدف من العمل الأدبي مشاركة الأديب في تجربته، وهذا يؤثر في موقف القراء تجاه المجتمع والحياة، وليس الهدف من الأدب هو إثبات البراعة اللغوية للأديب⁽⁸⁾؛ فالأديب لا ينتج أدباً لنفسه، وإنما ينتجه لمجتمعه، ويوجد لديه رسالة يسعى إلى تحقيقها، ولكن هذا لا يمنع من إدراك جمالية الأدب ولا يجعل القارئ ينظر للأدب على

أنه وثيقة اجتماعية، تهتم بالظواهر والقضايا الاجتماعية المتعددة فقط⁽⁹⁾، لذلك فإن الباحثة ستوظف هذا المنهج في دراسة المضمون؛ لتكشف عن أزمة شخصيات مجموعة طارق إمام القصصية مع الواقع والمجتمع الذي تعيش فيه.

- أنماط الشخصيات القصصية:

ووفقاً للهدف الأساسي من البحث وهو دراسة أزمة الواقع عند الشخصيات؛ فإن الباحثة ستهتم بعنصر الشخصيات، وكيفية تفكيرها وتعاملها مع الواقع المحيط بها أكثر من الاهتمام بكيفية رسم الشخصية؛ لأن القصة القصيرة جداً لا تحتل الوصف، ولا تركز على كيفية رسم الكاتب لها، أو بيان أبعادها بشكل واضح، وإنما السؤال الموجه من خلال المجموعة القصصية المختارة هو: كيف تعاملت الشخصيات في الأقاصيص مع واقعها، كونها شخصيات مأزومة في علاقتها مع المجتمع، والواقع والحياة بصورة عامة.

إن الشخصية من العناصر الأساسية في القصة القصيرة، فلا يمكن أن يكون النص الأدبي قصة إلا إذا كان يحتوي على شخصية واحدة على الأقل، لها دور مهم في صنع الحدث القصصي، ودفعه إلى الأمام؛ لذلك فالشخصية عالم معقد ومتنوع، يؤثر في الحدث القصصي، وتعد قدرة الكاتب على تقديم الشخصية مقياساً لنجاح القصة⁽¹⁰⁾.

وتمتاز الشخصية في القصة القصيرة جداً بأنها مختصرة وظاهرية، وهي سريعة في حركتها، وترتبط بالسياق، ولا تحتاج إلى أبعاد كثيرة، وتكون مباشرة، ليس لها أهداف كثيرة، تقوم بحل عقدة واحدة وهي في غالب الأحيان تعتمد عنصر المفاجأة؛ لتحقيق الدهشة، التي تدفع القارئ إلى القراءة والتحليل⁽¹¹⁾.

فالشخصيات لها أهمية في القصة القصيرة جداً من حيث تصويرها للذات وهي تتصارع مع نفسها ومع الواقع الموضوعي في تناقضاته الجدلية، وتحدث عن ذوبان الذات ثقافياً، ووجودياً، ومجتمعياً⁽¹²⁾، وعلى الرغم من أنها تقدم الشخصية بطريقة مختزلة تسمح للقارئ أن يتخيل بقية جوانبها، وهذا يجعل الشخصية في القصة القصيرة جداً هي مجرد حامل لوظيفة فعلية يكون الكاتب محدداً لوظيفتها في مساحة السرد القصير، فيكتفي بالجانب الأكثر ضرورة ومناسبة وفقاً لطبيعة القصة التي يكتبها؛ ولذلك فإن الشخصيات التي توجد في القصص القصيرة جداً "في الغالب ليست محايدة، أو نامية نتيجة لتطور ظروف تفصيلية، بل هي شخصيات توجد في ظرفها الطارئ؛ لتنتقل من حالة الأزمة إلى حالة الفعل السردية الذي يقودها إلى اكتمالها

الفني"⁽¹³⁾، فالشخصية تركز على لحظة مصيرية فاعلة، وهذا ما يعطي القصة القصيرة جدًّا شيئًا من التوهج الذي يؤثر في القارئ، ويجعل الكاتب يختارها بطريقة تتناسب مع الحدث⁽¹⁴⁾، وإلى جانب ذلك يمكن ملاحظة أن القاص يمكن أن يستخدم شخصيات بلا أسماء، أو يستعمل ضمائر بدلًا عنها، ويمكن أن يكون لذلك تفسير في أن القصة القصيرة جدًّا "تتخلص من الأسماء؛ لتصبح ذواتًا مجهولة قد تتحول في لحظة خاطفة إلى مرآة يرى فيها المتلقي نفسه، أو شرفة يطل منها على هذا العالم باتساعه وامتداده الشاسع"⁽¹⁵⁾.

ومن الملاحظ أن الزمان والمكان في القصة القصيرة جدًّا يؤثران في تناول الكاتب للشخصية، فهو يهتم بالتعبير عن موقفها أكثر من اهتمامه بملامحها الخارجية أو النفسية أو اسمها؛ ولذلك فإن القصة القصيرة جدًّا تركز على وجهة نظر واحدة تتداخل مع رؤية الكاتب مع فعل خاص بالشخصية⁽¹⁶⁾.

ومن هنا تتنوع شخصيات أقاصيص طارق إمام بين شخصيات منسحبة، وشخصيات تحاول أن تبحث عن حلول، وشخصيات أخرى تتعلق بالماضي والأحلام، وشخصيات متصادمة مع الواقع، وليست راضية عما يحدث لها، ولكنها لا تستطيع تغييره، وهي كلها شخصيات مهزومة، وإن اختلفت الظروف والأحداث، فهي تجسد معاناة الإنسان المعاصر.

-الصراع عند الشخصيات القصصية:

يتكون الصراع في الأقصوصة من تأزم الأحداث فيها، ولكن نظرًا لقصر حجمها، فيعمل القاص على عرض مشهد ما، وكأنه يجري في اللحظة الحاضرة، ويحاول القاص أن يجعل الفعل متدفقًا منذ البداية حتى النهاية دون أي تعليق أو زيادة أي ملاحظات تعمل على زيادة مساحة السرد، فيكتف المشهد الدرامي بأسلوب دقيق، ويتعد عن الاستطراد بالوصف، وذكر التفاصيل التي تتعلق بالشخصية أو بالحدث، فالحبكة في الأقصوصة يعتمد القاص فيها إلى تقنية سردية معينة ينقلها من بؤرة واسعة إلى بؤرة ضيقة⁽¹⁷⁾.

فلحظة التأزم في الأقصوصة هي التي يتكاثف فيها التوتر، الناتج عن الصراع بين الشخصيات التي تحتاج إلى شيء من التوقع الذي يضيف على النص أبعادًا فنية جديدة⁽¹⁸⁾.

وفي القصة القصيرة جدًّا يكون الصراع سريعًا، ولكنه يثير انتباه القارئ لمحاولة فهمه، مما يساعد على تأويل القصة، ومعرفة طبيعة الصراع، والكشف عن الأزمة التي تعانيها الشخصيات في كل قصة من القصص.

وقد عانت شخصيات طارق إمام في المجموعة المختارة من أنواع متعددة من الصراع، وهي: والصراع مع الواقع، والصراع مع الذات، والصراع مع الموت، وهذه الأنواع من الصراع تلتقي في نقطة أساسية وهي: أنها شخصيات مأزومة في الحياة، وتحاول البحث عن حل أو الهروب من الواقع، وهذا ما سيتضح من خلال القصص التي اختارتها الباحثة. وستعتمد الباحثة مصطلح "أقصوصة" في التحليل للدلالة على القصة القصيرة جداً، وذلك حسب تسمية القاص لها في المجموعة المدروسة.

● أزمة الشخصيات مع الواقع:

ففي أقصوصة "الحياة" يجد الراوي أن جاره هو الشخص نفسه كلما رحل من بيت إلى بيت، ولكنه يشبهه في الملامح، ويختلف عنه بالصفات، وبالمهنة، وبالمزاج، وبالأُسرة، وكأن الحياة هي عبارة عن أشخاص يختلفون في الصفات، واللامح لكنّ الناس من سرعة الحياة، وعدم شعورهم بالتغيير أو عدم اهتمامهم بتغيير الأمور حولهم مثل الجار الذي يجد جاراً غريباً في كل مرة، لكنه له الملامح نفسها، وكأن الحياة تتكرر مع كل الأشخاص، وكأنهم يملكون ملامح واحدة، ولكن بمتغيرات وظروف حياتية مختلفة، وهذه هي طبيعة الحياة، أو من الممكن أن تكون زحمة حياة المدينة وصعوبتها هي التي أدت إلى أن يرى الراوي جيرانه بملامح واحدة على الرغم من أنه انتقل من منزل إلى آخر، وفي كل مرة يجده غريباً لا يعرفه؛ فيضطر الراوي إلى أن يصافح يداً غريبة لا يعرفها، وتجد الباحثة أن هذا يبين طبيعة الحياة في المدينة؛ إذ لا يعرف الناس بعضهم، أو أن الشخصية تجد أن الحياة ومعاناتها متكررة مع كل الأشخاص سواء أُنشأبت الملامح أم اختلفت. بينما في أقصوصة "العمى" يتحدث الراوي عن أنه ولد ضريباً، وأنه سيسترد بصره كلما كبر في السن، وهذا قد شكّل عنصراً مؤرقاً عنده، فقد اعتاد على الظلام، ولم يعتد على النور لا بل أصبح مصدر خوف له من الحياة، وقد وصل هذا الخوف إلى حد الرعب، ولكن هذا الخوف لم يكن مصدره أنه عاد يرى، وإنما لأنه أصبح مرئياً للحياة وهو يعتقد "أن الضريب هو شخص كَفّت عيننا العالم عن رؤيته" (19).

والغريب في الأمر أنه يسعى لأن يكون ضريباً، ولا يريد أن يرى العالم بل إن أمه كانت تدعو له - وهي تبكي - أن يبقى كما هو، وهي أيضاً كادت من فرط البكاء أن تسترد بصرها، ويظهر أن الأمور في هذه الأقصوصة تسير عكس الواقع، وكأن هذا دليل على سعي الشخصيات في الأقاصيص إلى الهروب من الواقع والحياة، ومواجهتها لكثرة صعوبتها؛ فالعالم لا يرى الشخص الذي لا يراه،

وإنما يرى الشخص الذي يراه فقط؛ ولذلك أنهى الكاتب الأقصوصة بـ "حتى جاء اليوم الذي اضطرت فيه -لأول مرة منذ ولدت - أن أعبّر الشارع دون يد تحتضن يدي"⁽²⁰⁾، وكأن الشخصية أجبرت على مواجهة الحياة وحدها دون مساعدة، ومواجهة الواقع الذي كانت مغيبة عن رؤيته، لكنها ليست مغيبة عن طبيعته، وهذا يظهر خوف الشخصية من الحياة والمجتمع، وهذا يعكس أزمة الشخصية مع الواقع، وكأن الشخصية لا تريد أن تكون جزءاً من هذا العالم المخيف، وترى الباحثة أن القاص استطاع في هذه الأقصوصة أن يوصل شعور الشخصية بالقلق من أول الأقصوصة إلى نهايتها، بكلمات محدودة، وقد يكون "العي" يعني عدم قدرة الشخصية على رؤية الأشياء في العالم على حقيقتها، فتصطدم بالواقع المرير الذي تعيشه.

وتعكس أقصوصة "عندما انقلب الناس" رؤية الشخصية الصحيحة للعالم حولها، ولكنها خشية أن يتهمها الناس بأنها مريضة، حاولت أن تخفي عنهم طبيعتها؛ ولذلك ظلت تسأل نفسها: "لماذا وُلدت وهي ترى الناس مقلوبين؟"⁽²¹⁾، فقررت بعدها محاولة التأقلم مع الواقع والعالم، وهذا ما دفعها للوقوف على رأسها، ولكن لن تستطيع المشي؛ ولذلك فإن الدم بدأ برحلته العكسية، وهذه هي المرة الوحيدة التي استقام بها العالم بالنسبة للشخصية التي فهمت وأدركت طبيعة الحياة العكسية المتناقضة.

وترى الباحثة أن هذه الأقصوصة يمكن أن تشير إلى رؤية الناس المقلوبة للحقائق في الحياة، أو ترمز إلى فكرة انقلاب الموازين، وتغير أفكار الناس؛ بسبب عدم انسجامهم مع الحياة. وفي أقصوصة "حين نغادر" يعبر الكاتب عن أزمة الناس الذين نغادرهم ونترك البيت، ونهجرهم فترة طويلة، فكأننا نحاول الحفاظ عليهم، وفي الوقت نفسه نتسبب بقتلهم، وهكذا فعل الراوي، عندما أخفى أقراص الدواء عن العجوز الممدد في غرفته، وفي المقابل فتح محبس الغاز، وترك شمعة موقدة، وقد نذرنا لتبدد الظلام، وهذا الظلام قد لا يكون حقيقياً، ولكن يشعر به العجوز الشخصية الرئيسية في الأقصوصة؛ بسبب معاناته من الوحدة، ويضاف إلى ذلك الموت البطيء الذي يشعر به، وقد تحدث عنه الراوي من خلال فتح الغاز، وترك شمعة، وهذا ما جعله ينهي الأقصوصة بسؤال يبعث في النفس الدهشة: "لماذا يموت من ينتظرون عودتنا ونعيش نحن؟"⁽²²⁾، وهذا يظهر صعوبات الحياة، وعدم الرضا عن الواقع، فالراوي الشاب يشفق على العجوز، لكنه لا يستطيع فعل شيء سوى أن يريجه من حياته المليئة بالوحدة والمرض، وهو غير راضٍ عن نفسه وعن إهماله له، فالموت هو راحة للثنتين من واقع لا يمكن تغييره.

وتعتبر أقصوصة "حصّة تشرّيح" بأسلوب مدهش عن أزمة الشخصية مع الواقع من خلال شخصية طبيب يحزن عند تحول الناس من هياكل عظمية إلى أحياء، ويظهر الأمر بشكل عكسي لما هو معروف في الواقع، فبدلاً من أن ينتقل الناس إلى الموت، ثم الفناء، يتحول كل هيكل عظمي عنده في المختبر إلى إنسان، تدب فيه الحياة، والمفارقة أن الطبيب يبكي عليه؛ لأنه دخل إلى الحياة. ولم يخرج منها، وهنا تظهر أزمة الحياة عنده لا أزمة الموت، وهو يُظهر الناحية النفسية المختلفة التي تجعل الإنسان يشعر بالحزن، بل يبكي على من يدخل الدنيا بعد ولادته، لا بعد وفاته، وهذا يشكل المعاناة والأزمة مع الحياة، وعدم تقبلها والتكيف معها؛ وكأن من يأتي إلى الحياة هو الذي يجب أن يُبكي عليه، لا الشخص الذي يغادرها، وهذا يعبر عن مدى أزمة الطبيب الذي من المفترض أن يساعد الناس على الحياة، والعلاج، ويمتلك حسّاً إنسانياً؛ لكنه يعبر عن قسوة الواقع، وعدم تقبله له، فاختلّت صورة الطبيب في هذه الأقصوصة؛ لتظهر صعوبة الحياة، وصعوبة مواجهتها، فكان الأقصوصة تقول: إن الموت أكثر راحة للإنسان من الحياة المليئة بالصعوبات والأزمات التي ستمر عليه في حياته، ويضطر للتعامل معها، فأزمة الشخصية مع الحياة والواقع وليس مع الموت.

وتجسد أقصوصة "رغم الصرخة" فكرة سبب الصرخة التي تصدر عن الطفل بعد الولادة، وتظهر أن الصرخة قادمة من طفل مكث تسعة أشهر في رحم أمه، وقد غادره مجبراً، بعد أن ولد ميتاً وهو أكثر الناس شيخوخةً، وبهذا يعبر عن أزمة الإنسان مع الحياة منذ ولادته، كما يقول معبراً عمّا في نفسه في الأقصوصة: "إنه بنهاية تلك الأشهر التسعة، نكون قد كبرنا بما يكفي؛ لنموت أطفالاً"⁽²³⁾، وهم يعرفون جميعاً كما يقول: "كيف وجدوا لجسدي مقبرة جاهزة فور ولادتي"⁽²⁴⁾، فالحياة تشكل أزمة نفسية عنده؛ لأنه سيواجه فيها صعوبات وآلام وكأنها مقبرة لأحلامه؛ ولذلك فهو يفضل الموت على الحياة، وعلى مواجهة الواقع الذي سيعيشه، ويفضل عدم المواجهة، وبهذا يجد الموت حلاً لتلك المشكلة، وذلك يعني أنه يساوي بين الحياة والموت، فلا فرق بينهما عنده، وهذا يجسد طريقة تفكير الإنسان في الحياة بعد تعرضه لمواقف متعددة فيها، يجد أن الموت أفضل من الحياة، وقد عبّر الكاتب عن هذه الفكرة من خلال شخصية الطفل، فالطفل هنا يعبر عن أزمة الإنسان مع واقعه، فقد استفاد الكاتب من صرخة أو بكاء الطفل عند ولادته؛ لإيصال فكرة صعوبة الحياة وأن لا فرق بين الحياة والموت، وربما تكون الحياة بالمواقف التي يتعرض لها الإنسان أصعب من الموت، وهذه الحقيقة لا يدركها منذ ولادته، ولكن

الكاتب حمل شخصية الطفل هذه الفكرة، وجعله يتحدث عنها أيضًا، فكأن الصرخة التي تصدر عن الطفل منذ ولادته رمزًا لما يمكن قوله أو الشعور به حول الحياة.

وفي أقصوصة "الخدعة" يختلط الواقع مع سحر الساحر، ويقف الساحر؛ ليثبت خدعته للناس؛ ولذلك "وقف الساحر أمام القطار"⁽²⁵⁾، وحاول أن يقوم بحركاته وعجائبه أمام الناس، وقد اختلطت الأمور على الناس وعلى الساحر نفسه، ويكتشف أن الخداع الوحيد هو الواقع الذي يعيشه، فوقف الساحر أمام القطار في الواقع؛ لأنه وجد أن الخدعة هي الواقع وليست العجائب التي يقوم بها أمام الجمهور؛ كي يبهتهم؛ ولذلك "اختلط صراخ المكابح اليائسة بصرخته في سائق لا يراه، لا تحاول إيقاف قطارك، دع راكيبك يعرفون"⁽²⁶⁾، وظهر صراع الساحر مع الواقع في الأقصوصة من خلال وقوفه أمام القطار في الحقيقة، لا نتيجة السحر، وهذا يظهر الأزمة التي تعيشها الشخصية مع الواقع، ولكن على الرغم من أن الحدث كان حقيقياً للساحر، ولم يعتمد فيه على الخدعة، إلا أن الساحر قد نجا، ولكن لم يتح لراكبي القطار أن يشاهدوا ما حدث؛ لكي يصدقوه.

وهذا يظهر أن الساحر يجد أن الخدعة هي الحياة، وأن ما يحدث فيها من عجائب يفوق العجائب التي يقوم بها أمام الناس، وكأن الواقع بحاجة إلى تفسير وفهم، وقد لا نستطيع أن نفهمه أيضًا، وهذا يعكس رؤية الإنسان للحياة، والخلط بين الواقع والخيال أو الخلط بين السحر والحقيقة، وكأن السحر لم يعد سحرًا، فسحر الحياة أشد وقعًا على الإنسان، فالشخصية تعاني من أزمة مع الواقع، فالواقع خدعة نصدقها، وعندما نريد شيئًا فمن الممكن أن يحدث عكسه، وتجد الباحثة أن هذه الأقصوصة تجعل القارئ يفكر بالساحر بطريقة مختلفة، فلم تعد الخدعة التي يشاهدها من الساحر ذات أثر فيه، مما يدفعه إلى التفكير بطريقة مختلفة بالأشياء حوله، فمواقف الساحر التي تعتمد على الخدعة لم تعد ذات أهمية، أو لا تحقق الدهشة التي كانت تحققها سابقًا؛ لأن مواقف الحياة مدهشة ومفاجئة، وتحتاج إلى الوقوف عندها وتفسيرها أكثر مما يفعله الساحر.

وتختلط على الشخصية الأمور بين واقع تعيشه، وحلم تحلم به، في أقصوصة "سيرة مغمضة" وقد تجد أحلامها مرتبة كما تريدها في الواقع، ولكنها لا تحدث في الواقع كما تريد، وتبقى مجرد أحلام؛ فأزمة الشخصية بين حلم وواقع، والمقارنة بينهما؛ فواقعها مشاهد ممزقة، ومبتسرة، وفيه أحداث غير واقعية، ويظهر أشخاص ويختفون، والمفارقة هنا أن أحلامها ليست أثناء نومها، وإنما أثناء صحوها؛ فهي تحلم وينقطع الحلم بنومها، بينما لا ترى الواقع بل تنساه،

حتى أن جروحها باتت بلا دم، وإنما انحصرت بالأثار الموجودة على جسدها، ولم تعد تفرق بين واقع أو خيال، والسبب أنها تعيش أحداثاً غريبة، وتجدها مكتوبة على ورقة بجانبها، وتبحث عن توقيعه الذي هو دليل وجودها، وتجدها مكان التوقيع خالياً، على الرغم من "أنه كتب اسمه ملايين المرات منذ أن ولد".⁽²⁷⁾

ولذلك فهذا دفعها إلى شيء مختلف لعلها تجد نفسها "وبعد هذا العمر، ظل واقعه بلا تفسير، ظلت سيرته الحقيقية عينيه المغمضتين، ما جعله يبحث عن كتب تفسير الواقع، لكن كل الكتب التي قرأها لم تمنحه تفسيراً واحداً"⁽²⁸⁾ وهذا الأمر يعبر عن أزمة الشخصية فعلياً مع الواقع، فهي تبحث عن كتب تفسير الواقع، ولا تبحث عن كتب تفسير الأحلام، إلى جانب أنها لم تجد تفسيراً لما يحدث، فالواقع صعب التفسير، ولا يمكن تفسيره، وينهي القاص الأقصوصة بطريقة مختلفة، تظهر بعداً فنتازياً في التعامل مع الشخصيات والواقع "حتى موته كان بلا سبب: استيقظ في مرة ولم ينم"⁽²⁹⁾، فموت الشخصية كان بلا سبب معروف، وبدلاً من أن تموت وهي نائمة، ماتت وهي مستيقظة؛ فكأن صعوبة الحياة والواقع بالنسبة للشخصية، جعلتها تموت بلا سبب، وتعيش واقعاً غير واقعها وتستسلم له، وهذه الأقصوصة تعبر عن أزمة الشخصية مع تحقيق أحلامها في الواقع قبل موتها، وحتى موتها كان بلا سبب، وكأنه جاء مفاجئاً دون أن تحقق الشخصية أحلامها.

وفي أقصوصة "أحلام فندقية" ينام الراوي في الفندق، فيكتشف أنه أكمل حلم شخص آخر، وكأن الإنسان تحوّل إلى مجموعة من الأحلام، ولذلك فهو يرحل ويسافر؛ لتحقيق حلمه، وهنا ربما كانت أزمة الإنسان واضحة مع المكان، والتنقل من مكان إلى آخر لتحقيق الأحلام، وقد تكون أحلامك أو أحلام غيرك، فجسد الكاتب هذه الفكرة، بوجود الإنسان بغرفة في فندق، تعاقب عليها كثير من الناس مع أحلامهم حتى صارت متداخلة، إلى جانب حلمهم بالسفر؛ لتغيير حياتهم، وهذا ما دفع الراوي في النهاية إلى التساؤل قائلاً: "من ذاك الذي اقتحم منامي"⁽³⁰⁾، ويظهر هنا أن الراوي وهو الشخصية الرئيسية يفضل الأحلام على الواقع، ويرى أن حياة الإنسان صعبة، فهو يحاول ويحاول، ولكنه لا يستطيع الوصول إلى ما يريد، ويبقى ما يريده حلماً عابراً عصبياً على التحقيق، متداخلاً مع أحلام الآخرين، وهنا يظهر صراع الإنسان مع الواقع بالهروب منه إلى الحلم، وقد تعبر الأقصوصة أيضاً عن عجز الشخصية في تحقيق أحلامها بالواقع.

• الصراع مع الموت:

وفي أقصوصة "كرة أرضية" يفكر الراوي بمجسم الكرة الأرضية التي كانت فوق مكتبه، قبل أن يقذفها لأطفال الحي؛ ليلعبوا فيها بدلاً من كرة القدم، وكان يرى أن هذا المجسم يجعله يلف العالم بحركة من إصبعه، ولكنه سرعان ما أدرك أن الواقع مختلف جداً متسائلاً: "لماذا أهديتها لهم؟ تسأل وتجب سؤالك بسؤال، ولماذا أهداها لك أبوك؟ لو كان هذا العالم حقاً ما مات وهو ينتظر عودتك من قارة أخرى، ما تحطمت طائرة فوق جبل، ما غرق مركب في محيط." (31) وهذا يعني إدراك صعوبة هذا العالم، وامتداده وترامي أطرافه، فالأرض كروية في الكتب المدرسية فقط، ولكنها صحراء لا نهائية مستوية كما يراها الراوي الذي يجد أنها تشبه مكتبه الذي يطل على حديقة وهمية مليئة بالجدران، وكأن هذا رمز يدل على الحواجز والصعوبات التي يعانيها الإنسان في العالم وفي الحياة، وأن الأمر ليس بهذه السهولة التي أوهمه بها مجسم الكرة الأرضية الذي كان بين يديه، فالواقع مختلف، والشخصية تعاني من الغربة، وأنها غابت لسنوات طويلة عن بلدها، وقد مات أبوها وهو ينتظر عودتها، وهذا ما جعل الشخصية تعطي الكرة الأرضية للأطفال، لكي يلعبوا فيها بدلاً من كرة القدم، وهم لا يعرفون أنهم عندما يركلونها يركلون العالم، ويملؤونه بالتراب، وتمتاز هذه الكرة بصلابتها؛ حيث تمنع أي أب أو عجوز أن يقوم بشقها بسكين؛ كي يمنع الأطفال من اللعب، فتبقى صامدة لا بل يقذفونها عندما تصطدم بهم مثل: قنبلة، كان يخاف منها العجائز ربما لأنهم كانوا يدركون حقيقتها وهي تمثل (الأرض)، وينهي الكاتب أقصوصته بمفارقة عجيبة ومدهشة عندما يجعل الأطفال يقتتلون حتى يعودوا بالكرة إلى بيوتهم؛ لأنها كرة بلا صاحب، والجميع يتنافس عليها، وتنتهي الأقصوصة بـ "يبدأ كل شيء، وحين تطل من النافذة تراها، تلف وحدها بين قطيع جثث." (32)، ويمكن أن نستنتج أن خلاف الأطفال على الكرة كاختلاف الإنسان على الأرض، وسعيه إلى تقسيمها، ورسم الحدود فيها، وقد أدى هذا الخلاف إلى قتل عدد كبير من البشر، فأصبح الإنسان الذي يعيش على الأرض يسير حول الجثث وفوقها، ويمكن أن يحمل تفسيراً آخر، وهذا التفسير له بعد فلسفي للحياة والموت يعيدنا إلى أبيات الشاعر أبي العلاء المعري في قصيدته المشهورة التي مطلعها:

غير مجدي في ملتي واعتقادي نوح بالك ولا ترنم شاد (33)

وكان تراب الأرض الذي نعيش عليه هو من بقايا رفات من سبقونا إليها، وربما هذا يشتبك بصورة من الصور بتصور القاص في هذه أقصوصة.

ونجد في أقصوصة "الكفوف" أنها بلا عنوان في صفحتها، وإنما كان مكتوباً في فهرس المجموعة القصصية، واكتفى الكاتب بوضع صورة كف مدماة؛ ليكون عنواناً في وسط الصفحة للأقصوصة، وهذه الكفوف المدماة مطبوعة آثارها على الأبواب والجدران، ولكن لم يستطع أحد تحديد الأصول لهذه الصور، ولكن آثار الدماء هذه كانت متعددة المصادر؛ فهي ناتجة من ذبائح الأعياد، أو من مجيء الأطفال إلى الدنيا، أو من طرد النحس، إذن هذه الدماء هي آثار لوجود مجموعة من الناس في الحياة، ولكن هذه الدماء لم تعد ذات قيمة؛ لأنها تحولت إلى مجرد طلاء، ولا يدري أحد من أي روح انسكبت، ثم "ماتت الأكف الحقيقية مغسلة ومعطرة ونظيفة"⁽³⁴⁾، ولكن بقيت أشباح بقايا الدماء في هذه الكفوف وهي عبارة عن بصمات، لكنها تعجز عن أن تشير إلى القاتل، فالضحايا كثير، والقاتلون كثير أيضاً، وهذه الكفوف المدماة، تعبر عن الضحايا في الحياة، وموتهم لأسباب متعددة، دون معرفة سبب أو قاتل، ويتكرر الأمر مراراً في الحياة، وهذا يظهر أزمة الإنسان مع الحياة، وشعوره بالقلق الدائم، وكأن الأسباب مهما تعددت فالنتيجة واحدة هي انتهاء حياة الإنسان في نهاية المطاف بطرق مختلفة، ولكن يبقى القلق مستمراً من الموت، والطريقة التي سيموت فيها الإنسان.

وتعتبر أقصوصة "كل مرة لأول مرة" عن أزمة الفقراء مع الحياة والموت، ويظهر هذا في قول الراوي: "لكن لأن الفقراء لا يستطيعون تدبير أكفان بعدد ميتاتهم"⁽³⁵⁾، وكأن هذا يعني أن هذه الفئة من الناس، لم ترضَ بحياتها، وهي تموت في كل مرة، وتعود للحياة مجبرة عليها "فالفقراء وحدهم يملكون موهبة أن يرتدوا الرداء نفسه كل مرة"⁽³⁶⁾، وعلى الرغم من صعوبة الحياة لديهم، فإن المفارقة تكمن في أنهم يصرون على وجود مواليد جدد في حياتهم، وكأنهم يريدون تكرار الأمر مع غيرهم، على الرغم من الآلام التي تحيط بهم، وتجعلهم يرتدون الأكفان كل يوم، وهذا يعبر عن أزمته مع الواقع الذي يعيشونه، والتناقض الذي يعيشون فيه، فهم ساخطون لهذا الواقع، لكنهم يحاولون التكيف معه، أو تناسيه بإنجاب أطفال جدد، وهذه الأقصوصة يمكن أن تظهر بعداً اجتماعياً طبقياً، فطريقة التفكير في التعامل مع الحياة تختلف من طبقة إلى طبقة.

وكان فكرة إنجاب الأطفال على الرغم من فقر هذه الطبقة تعبر عن التعامل مع الواقع بطريقة مختلفة، ومقاومة فكرة الموت عند الأشخاص، وهذا يبين خوفهم من الموت، ومحاولة التغلب عليه، ولكن الصراع بين الشخصية والموت سيبقى مستمراً.

وفي أقصوصة "موت الأب" نجد أن الكاتب قسمها إلى عناوين فرعية، كأنها تصف حياة الأب مع أبنائه في مواقف مختلفة، وأولها كان بعنوان: "لنحيا معاً" وفيه يفكر الراوي بفكرة مختلفة، حتى يتجاوز موت الأب أو فكرة موت الأب من خلال بحثه عن ماضي مشترك بينه وبين والده؛ وكأنه لا يريد الأشياء المشتركة في الحاضر فقط؛ لذلك قال: "لنحيا حقاً معاً، كان يجب أن أعيش كل تلك السنوات التي قطعها أنت قبل أن أولد، كأنت؛ لتضمن لي الحياة من بعدك خصمت حصتي العادلة من ماضينا المشترك"⁽³⁷⁾، وهذا يعني أنه يريد أن يعيش مع والده في نفس الزمن؛ ليتجاوز فكرة موته قبله؛ فهو يرى أن الأب عندما ينجب الابن يأمل أن يصبح هذا الابن رجلاً بمثل عمره، وكأنه يبحث عن نفسه من خلاله، وهذا الفكر يعبر عن رفض الواقع والخوف من فكرة الموت لما تتركه من أثر في نفس الشخصية، وربما كان هذا الخوف نابغاً من خوف الشخصية من الوحدة، ثم نجد عنواناً فرعياً آخر في الأقصوصة "من هنا لهنّا" يتحدث الراوي فيها عن مرحلة الشيخوخة التي يصل إليها الأب قبل موته، وكيف يتذكره أبنائه من خلال موجودات البيت؛ فالإنسان يتحول إلى ذكرى بالموجودات، ويظهر من خلال الأقصوصة كيف يتحول الإنسان من الشباب إلى الشيخوخة، وتتحوّل كل المدن إلى حجرات في بيته، ويتنقل متكئاً على يده؛ ولذلك أصبحت مشاويره داخل البيت فقط، والمقبرة هي الشيء الوحيد الذي يقع خارج عالمه، وهذا جعلها لا تتناسب مع شيخوخته، وكأنه يرفض الخروج إليها، "فالمقبرة هناك، وفقط من أجلها وقفت أخيراً على قدميك"⁽³⁸⁾، فالاستسلام للواقع على الرغم من الألم والحزن الذي تشعر به الشخصية هو الحل الوحيد لها؛ لأنها لا تستطيع تغيير الواقع، فالسيطرة الزمنية كانت أقوى من جسد الإنسان، إضافة إلى عنوان آخر هو: "الصفعة" الذي يعكس مدى معاناة الإنسان في حياته، وكيف ينتقل بمرور الزمن من القوة إلى الضعف، وإلى شخص متعلق بالماضي، ويظهر ابنه في الأقصوصة متذكراً تفاصيل حياته بعد موته، ويبدو الابن متأثراً بمرور الزمن سريعاً وهو بعيد عن تفاصيل حياة أبيه، محاولاً التشبث بيده بعد ضعفه، فهو سند له، ولكنه لا يشعر بهذه القيمة إلا بعد وفاة والده متمنياً لمس يده قبل أن تصافح التراب، وكأن اليد هي رمز القوة والضعف معاً، وكذلك يمكن أن تحمل رمز المساعدة، والوقوف إلى جانب الآخرين، فالأب كان خيراً في حياته، ولكن عند ضعفه وموته، تخلت عنه كل الأيدي حتى يده أيضاً، فالابن يقول في النهاية:

"كل الأيدي صفعتك حتى يدك"⁽³⁹⁾.

وفي هذه الجملة يبدو متعجبًا من اختلاف الحياة بمرور الزمن، واختلاف الناس حول الإنسان.

وهناك عنوان أخير هو: "التوقيع" وهو مكمل للأجزاء السابقة؛ إذ كان اسم الأب هو آخر كلماته في الحياة، وكأن هذا الاسم بات مهمًا؛ لحصول العائلة على الأموال والراتب من الأب بعد موته، فالتوقيع مهم لاستمرار حياته على الورق، وحصول العائلة على المال الذي يبقيه حيًا فيها، وربما هذا التفكير يعكس رؤية الناس المادية، واختلاف تفكيرهم عن الموت؛ فالموت أصبح هامشيًا، وأصبح فكرة مادية تستمر الحياة بعدها دون أي تأثير بموت الأب، وهذا ما أفرزته حياة المدينة، وطبيعة الناس فيها.

وتظهر فكرة الصراع مع الموت واضحة في أقصوصة "مدينة كاملة من الأشخاص الذين لا يكبرون" فقد ظهرت الشخصية الرئيسية خائفة من الموت، وفي أزمة نفسية معه، وهذا يتزامن مع الخوف والألم من فكرة فقدان؛ لذلك كانت تخاف من نضج أبنائها، ومرور الزمن عليهم وعليها، فكانت حريصة على أن تحافظ على طفولة أبنائها في فترات متباعدة؛ لأنها تقول: "كل هؤلاء أنجبهم؛ لكي يوزع الموت على السنوات بالعدل؛ لكي يتفرق الحصاد بين مواسمي؛ لكي يظل واحد على الأقل حيًا بعد موتي"⁽⁴⁰⁾، وعلى الرغم من ذلك فقد شاخت الشخصية وأبناؤها شاخوا، وكان كل ما قامت به من محاولات لمقاومة فكرة الموت والبقاء وحيدة، أو عدم بقاء أبناء لها بعد موتها هي محاولات فاشلة، فكأنهم وجدوا ليموتوا معًا في هذا العالم، فقد حاولت الشخصية التفكير بطريقة مختلفة للتعامل مع حقيقة الموت؛ وللتكيف مع الواقع، ولكنها وجدت أنها فشلت في تحقيق ذلك؛ لأنها شاهدت أن أبنائها شاخوا بجانبها أيضًا؛ فالواقع مؤلم ومأزوم ومرور الزمن على الإنسان مؤلم، وانتقاله من حال إلى حال في ظل السرعة التي نعيشها بمرور الزمن، يجعل الفرد غير مدرك لما يحدث حوله في الحقيقة.

وفي هذه الأقاصيص تظهر فكرة الموت عند الشخصيات؛ فهي جزء من أزمة الواقع الذي يعيشونه "ولعل الوعي بالموت هو أساس العلاقة التي تربطنا بالحياة، والإنسان حسب هذا الاعتبار هو الكائن الوحيد الذي يعي تمامًا أنه سيموت يومًا ما؛ لذلك وجب منه الاعتراف به أولاً وتأجيله ثانيًا (أي تأجيل التفكير فيه)، وهذا الوعي قد تبدى في الكتابة الإبداعية لمطمح الوصول إلى القيم النبيلة، والخلاص من تبعات الحياة المنغصة والرتيبة، وقد تختلف الرؤية الذاتية لثنائية الموت والحياة من زاويتي الواقع والتخيل، فعلى مستوى الواقع يشار إلى الموت باعتباره

نهاية قصوى للاعتيادي، ومن زاوية التخيل يتم التأمل في الموت كمبدأ أساسي، وامتداد وجودي لحياة أخرى مشروطة بالمصير المجهول⁽⁴¹⁾

• الصراع مع الذات والتعلق بالماضي عند الشخصيات:

وفي أقصوصة "رجل يمشي بظهره" "كان يمشي للخلف هذه طريقته ليتذكر"⁽⁴²⁾، هذا الشخص يعاني من أزمة عدم التحرر من ماضيه؛ فهو يمشي بطريقة عكسية؛ لأنه يعود إلى ماضيه، وكأن الهروب إلى الماضي هو الحل المناسب، وهو دليل على عدم انسجامة مع الواقع، ويبدو أن الناس حوله اعتادوا على فكره، وعلى سلوكه؛ إذ إنهم يفسحون له المجال؛ حتى يستطيع المشي، فحياته طريق عودة، فيعود من حاضره إلى ماضيه، وتتغير معاملته، ويعود من الشيخوخة، إلى الشباب حتى يصل إلى الطفولة، فبدلاً من أن يحمله الناس إلى قبره، حمله الجميع عندما صرخ في المهد، وربما هذا يعكس رؤية الشخصية في رفض الواقع من حيث الأحداث، ومن حيث اختلاف المرحلة العمرية للإنسان، فالإنسان كلما زاد به العمر يفضل العودة إلى الماضي، والعيش فيه.

وفي أقصوصة "متوالية الدموع" نجد عناوين فرعية كلها مأخوذة من فكرة الدموع، وكأن الأقصوصة تتحدث عن البكاء بصور متعددة أو عن أسبابه المتعددة المرتبطة بأزمة تعلق الشخصيات بالماضي؛ ففي العنوان الأول: "نهر الدموع" نجد شخصية تعاني من الوحدة، وهي تبكي بصورة دائمة، حتى اعتاد الناس على بكائها، وكانت دموعها كأنها نهر يأتي إليه الناس للاستجمام حوله، ولكنه في الحقيقة نهر مالح، يعيش فيه طوال اليوم متعلقاً بماضيه، ويستمر في بكائه حتى عند نومه؛ فيغرق فيه، وهذا يدل على حزنه الشديد والدائم سواء أكان وحيداً أم حوله مجموعة من الناس؛ فالحزن قد ينبع من الوحدة، وقد يكون مصدره الناس من حوله، ولكن لا يشعر أحد بحزن الشخصية ولا ببكائها.

أما العنوان الفرعي الثاني: "دموع العمر" تبدأ بعبارة "كلما رمشت اختفى شخص من ناظرها"⁽⁴³⁾ كأن إشكالية الزمن هنا حاضرة، فبين رمشة وأخرى تتغير الأشياء حولها، ويختفي ناس ويظهر آخرون، وكأن الحياة زمن خاطف، ويكون هناك من يفعل مثلها، ولكن لا يحدث شيء، فلا أحد يستطيع أن يعيش بعينين مفتوحتين، ويرى عالماً مهزوزاً كأنه فوق الماء، ومع هذا جربت البكاء، وظهر الناس، وكان ظهورهم أقسى من اختفائهم، فوجدت أنها تبكي عمرها الذي ذهب، وتبكي الناس، ومن الناس، فإشكالية الزمن، والقلق من اختلاف الحال، وتغير الوضع بين عشية وضحاها واضح عند الشخصية التي تعاني من مرور الزمن، وربما لا تشعر به، وهذا يوضح

العلاقة الجدلية بين الشخصية وواقعها، وربما هروبها من الواقع والحاضر إلى الماضي، وخوفها من فقدان الأحبة أو خوفها من التقدم في العمر سريعاً. وفي عنوان: "دموع الندم" نجد الأم تخبر الراوي أن دموعها لم تكن تسقط إلا لمن يستحقها، وكانت تشبهها جارتها بهذا الأمر، وكانت الجارة تشبه الأم بكل شيء، حتى في البكاء، لدرجة أن الناس لم يعودوا قادرين على التفريق بينهما، وعندما ماتت الجارة، حزنّت الأم عليها وبكت بعين واحدة، وكأن الجارة تمثل ماضي الأم الذي بكت عليه بعين واحدة شاعرة بالندم، وهذا يعكس تعلقها بالماضي، فالحقيقة أن الشخصية تبكي نفسها وتندم على ما فاتها وعلى الأمور التي لم تحققها.

وفي العنوان الفرعي "دموع متحجرة" نجد أن الشخصية تعرضت إلى صفة من أحد المارة، في إحدى الحارات، وحاولت الدفاع عن نفسها بعد ذلك بالبحث عن حجر لضرب المعتدي، إلا أنها لم تجد، فحزنت وبكت، ولكن والد الشخصية عندما رآه قال له: "إن الرجال لا يكونون"⁽⁴⁴⁾؛ فتحجرت الدموع في عينيه، محاولاً التقاط حجر منها، وهنا تحجر الدموع يعني تحجر المشاعر وكتبها، وهذه الأقصوصة تكرر العبارة التي يسمعا الأطفال (الذكور) من آبائهم بأن "الرجال لا يكونون"، فلا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم في الطفولة، وينعكس عليهم عندما يكبرون، فيخفون مشاعرهم، لأنهم تعلموا ذلك من آبائهم.

وفي عنوان: "دموع لا تبكي" كأن الكاتب تحت هذا العنوان جعل دافع البكاء وهي المواقف التي يصنعها أشخاص لا يستطيعون البكاء كما هي الدموع التي لا تبكي؛ فالموتى لا يكون في النعوش، ولا الجنود في الجبهات... وغيرهم، بل يبكي الناس من حولهم عليهم؛ "فالدموع للمتقين الذين لا يتذوقها صانعوها"⁽⁴⁵⁾، وهنا أيضاً يكون البكاء مستمراً، ويبقى الإنسان متعلقاً بالماضي من خلالها، ويمكن أن نحلل الأقصوصة بطريقة أخرى، وهي أن الموت لا يوجع الأموات، ولكنه يؤلم الأحياء والأحباء من بعدهم، أو أن الأشخاص الذين يسببون الدموع لغيرهم لا يكون ولا يتأثرون.

ونجد أقصوصة "موتي" تعبر عن أزمة الإنسان بين الماضي والمستقبل، وكأن حياة الإنسان تتكرر بشكل دائم، دون وعي منه؛ ولذلك فإن الراوي قرر في الأقصوصة أن "أستبق يومياتي، بحيث لا أضطر لتحمل ذلك العبء الممل بكتابتها بعد أن تقع"⁽⁴⁶⁾؛ فهو يكتب ما يمكن أن يحدث

قبل حدوثه، باحثًا عن ذاكرة مستقبلية، قادرًا على كتابة أيام إضافية من حياته قبل موته، ولا ينقصها إلا أن يعيشها.

وهذا الأمر يجعل الشخصية تعيش فرصة بين نصوصها أو ترسم حياتها بعيدًا عن الواقع، وتنظر إلى الواقع كأنه ماضي مَرَّ عليها وانتهى، فالحياة عند الشخصية متكررة، وأيامه متشابهة؛ فأصبح قادرًا على توقع ما سيحدث معه، وهذا يبين أزمة الشخصية مع الواقع التي تظهر أنها تعاني من رتابة الحياة وتكرارها، فلم يعد بحاجة إلى انتظار المستقبل.

وفي أقصوصة "قارئ كفك" نجد أن الشخصية الرئيسية هي كاتب أو روائي، ذهب إلى أحد الأُميين؛ لقراءة كفّه، فوجده يحوّل الخطوط إلى كلمات يقرؤها، بينما يتساءل الكاتب خائفًا قلقًا من مستقبل زائف أو من توقعات تخيفه عن قرب موته مثلاً، ولكنه يتساءل عن المستقبل الذي سيقرؤه هل هو مستقبله هو أم مستقبل أحد أبطال رواياته، وهل سينجو من خدعة قراءة الكف؟ وهل سيقراً مستقبل الكاتب أم مستقبل إحدى شخصياته المتخيلة، فتختلط الأمور عليه، ويحاول ألا يكشف نفسه، ولكن يبقى السؤال حاضراً "لن تعرف أي الشخصيتين يقصد، لكنك ستتمنى ألا يكون الذي ظننت أنه سيعيش طويلاً في روايتك القادمة؟" (47)، وكأن وجود الكاتب مقترن بشخصياته التي يرسمها في رواياته؛ فهي جزء من حياته أو من واقعه، ويعيش معها، ويخاف عليها كما يخاف على نفسه، وهذه التنبؤات من قارئ الكف تخيف الشخصية الرئيسية؛ لأنها تحاول توقع المستقبل الذي لا يعرفه الكاتب؛ فيشكّل ضغطاً عليه، وأزمة بين الواقع والمستقبل.

ومما سبق نستنتج أن الشخصيات التي عرضها طارق إمام في مجموعته كانت شخصيات مهزومة من جوانب متعددة، وكانت قلقة، وفي أزمة واضحة مع الواقع والحياة والمجتمع الذي تعيش فيه، وبعضهم كان لديه أزمة مع الموت، ويريد أن يفعل أي شيء؛ ليحاول التغلب على خوفه، وإن كان لا يستطيع أن يفعل شيئاً، وبعضهم كان يرى في الموت حلاً من المشكلات التي يواجهها في الحياة، ومنهم من وجد أن الموت أكثر راحة من الحياة، وينبع من ذلك فكرة سرعة الزمن، والخوف من آثاره على الإنسان، واختلاف حاله من حال إلى آخر، وهذا دفعهم إلى التعلق بالماضي، وكذلك نجد الشخصيات المحبطة التي لا تستطيع تحقيق أحلامها التي تسعى إليها، إلى جانب الشخصيات التي أدركت واقع الحياة وصعوبتها وعدم منطقيتها أو تناقضاتها غير المفسرة التي تجعل الإنسان في حيرة دائمة، وتفكير مستمر، ويضاف إلى ذلك ارتباط الشخصيات مع المكان - في الأقاصيص جميعها- وهو المدينة التي جعلت كل شيء مختلفاً، وسريعاً، وصعباً، بل

حاولت بعض الشخصيات الهروب من سطوة المدينة بالعودة إلى الماضي أو ربما بالكتابة أو بتجاوز الأمر دون تفسير؛ لأنه لم يتمكن من استيعاب ما يحدث، وما عليه سوى أن يتأقلم، ويتكيف مع الواقع، ولكن الشخصيات تبدو غاضبة وغير راضية عن واقعها في المدينة. فالمكان في الأقصوصة على الرغم من ضيق مساحة السرد؛ له أثر واضح في المجموعة، وقد زاد من أزمة الشخصيات مع واقعها؛ لأن له تأثير اجتماعي وفكري، ويعطي أبعاداً جديدة للإنسان؛ وبهذا يعد المكان جزءاً من تكوينه وواقعه وذاته.⁽⁴⁸⁾

فالمدينة مهمة في القصة القصيرة جداً، بوصفها دعامة أساسية يستند إليها الكتاب للتعبير عن مواقفهم المختلفة، والتطور في الحياة، ويعد حضورها في القصة هو استدعاء لخصوصيتها، وارتباطها الوظيفي بالأبعاد الاجتماعية والنفسية، وهذا يعني تعالق المدينة مع القصة بشكل رمزي، أو تاريخي، وغيرها، وهذا يجعل القصة كاشفة لقضايا الحياة المعاصرة⁽⁴⁹⁾.

الجانب الجمالي في أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها:

إن الأدب لا يقف عند سطح الظواهر؛ لأنه يجب أن يضيف جديداً، والأدب يجسد رؤية للحياة، والواقع، فقيمته تتمثل بقدرته على تصوير ما وراء الأحداث والشخصيات؛ فهو يعكس التجربة الإنسانية بطريقة جمالية باستخدام الخيال الابتكاري، والتشكيلات اللغوية⁽⁵⁰⁾.

فقد شهدت القصة القصيرة جداً في مصر والوطن العربي تطوراً جمالياً، فالأصوات القصصية تختلف في أساليبها، واختلاف رؤيتها، والتقنيات الفنية التي يعبرون فيها عما يريدون من أفكار؛ فالقصة القصيرة جداً تحاول أن تستقي إبداعها من تجارب الذات، وتجارب العالم بشكل جيد، وتبتعد عن الثثرة والاستطراد، فهي قراءة للذات، وانعكاساتها على الواقع، لا العكس، وفيها مزيج من اللغة، والسرد، والشخص⁽⁵¹⁾.

إن القصة القصيرة جداً تعبر عن الواقع اليومي الذي يعيشه الإنسان المعاصر، والنص لا يعكس الواقع فقط، وإنما يقدم صورة موازية للواقع من خلال التقاط لحظة تساعد في اقتناص الأفكار التي تغني السرد، فتمزج بين الواقع والخيال، وتكشف عن الجوانب السيئة في الذات، والمجتمع، والعالم مثل: الإحباط والفشل، والصدمة، والموت، وغيرها⁽⁵²⁾، وتطرح أسئلة إبداعية تأملية تكون مباشرة أو غير مباشرة، وقد تكون هي نهاية القصة، مما يجعل القصة القصيرة جداً منفتحة قادرة على التأثير في القارئ مستعينة بالتكثيف والاستعارات المجازية⁽⁵³⁾، ويضاف إلى ذلك اختفاء التفاصيل وترك مجموعة من الفراغات في

النص القصصي؛ لدفع القارئ لاستنتاجها، وكأنّ القارئ يشارك في إكمال أجزاء القصة التي لم تكتب؛ وهذا ما يجعل القصة حمالة أوجه، وفيها طاقة غنية ومتجددة لمزيد من القراءات عبر اللغة القصصية والإيحاء؛ للوصول إلى أعماقها⁽⁵⁴⁾.

وتعتمد القصة القصيرة جدًا على استخدام اللغة بطريقة مختلفة؛ لأنها تمتاز بالتكثيف والاختزال، ويكون الهدف منها إيصال فكرة معينة بأسرع الوسائل من خلال التعامل مع اللغة تعاملًا خاصًا بحيث يكون لكل كلمة دورها الوظيفي في السرد، وهذا ما يمنحها جاذبية الشعر ومدلولية السرد، وفاعلية التأثير والإدهاش⁽⁵⁵⁾، ولكن على الرغم من اعتمادها على التكثيف إلا أن اللغة فيها تحيل إلى عالم شاسع من الدلالات؛ بسبب الإيحاء والرمز، ولا يعني ذلك أن تكون القصة القصيرة جدًا عبارة عن جمل غير مترابطة وعشوائية⁽⁵⁶⁾، بل على الكاتب أن يكون قادرًا على إيصال فكرته بمهارة؛ ولذلك يمكن القول إن كتابة القصة القصيرة جدًا تحتاج إلى مهارة وإبداع من القاص بحيث يستطيع أن يستغل جماليات اللغة بعيدًا عن الغموض، وبما أن اللغة تستخدم بطريقة معينة ومكثفة يساعد الأديب في تشكيل القصة التي يكتبها، فإنها تنتج المفارقة التي تعدّ عنصرًا مهمًا يجب الحديث عنه عند دراسة القصة القصيرة جدًا؛ ولا يتحقق البناء السرد في القصة إلا بوجودها؛ فالمفارقة هي فن قول شيء دون التصريح به في الحقيقة، وهي تساعد في فهم المقصود والوصول إلى المعنى المطلوب بخلاف ما يدل عليه اللفظ، وتعتمد على استنتاج المعنى المطلوب، وقد تقوم على مسارات التناقض والاختلاف مثل: أن يضيء الموت الحياة أو السواد البياض وغيرها، فتحدث شيئًا من السخرية والتهكم، والدهشة عند القارئ؛ لأنها تسير عكس توقع المتلقي، وتعتمد على انتقاء الكلمات والعبارات عند القاص⁽⁵⁷⁾.

والمفارقة في القصة القصيرة جدًا ميزة لازمة من ميزاتها بل هي شرط من شروطها؛ لأن افتقاد المفارقة يجعل القصة مجرد حالة سردية، ومع ذلك فلا يمكن الاعتماد عليها فقط؛ لأنها تجعل القصة مجرد نكتة، ويكون استخدام المفارقة في القصة فنيًا من خلال استخدام الثنائيات الضدية المكانية والزمانية، وقد حاولت أيضًا أن تستثمر الشخصية القصصية في إنتاج مفارقات ناجحة عن طريق أفعالها، أو صفاتها، أو أقوالها، أو من خلال ما يقوله الآخرون عنها⁽⁵⁸⁾.

ومن المهم الإشارة إلى الفنتازيا التي يستخدمها القاص في كتابة القصة القصيرة جدًا؛ لأنها تساعد في إيصال الفكرة بأسلوب فني إلى جانب المفارقة، ومن يقرأ المجموعة القصصية "أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها" يجد أنها تحتوي على الفنتازيا؛ لمحاولة فهم الواقع الذي لم يعد مفهومًا بالنسبة للشخصيات؛ فهو واقع غامض، ومتناقض، وربما يكون مدهشًا؛ بسبب

حدوث ما لا يمكن توقعه عند الشخصية، فجاءت الفنتازيا إلى جانب المفارقة؛ لتشكّل هذا الواقع المأزوم الذي تعاني فيه الشخصيات، مما يشعر القارئ أحياناً بالصدمة من النهاية غير المتوقعة، أو يمكن أن تكون هذه النهاية فيها سخرية من الواقع الذي لا يعجب الشخصيات؛ فيعبرون عن سخطهم أحياناً له، أو يهربون إلى الأحلام، أو إلى الماضي، وهذا دليل على رفضهم للواقع الاجتماعي الذي يعيشونه، وكأنه فرض عليهم، ولم يختاروا أي شيء منه.

وجاء استخدام الفنتازيا في القصص؛ لفهم الواقع باستخدام الخيال وأحياناً باستخدام شيء لا يمكن أن يحدث في الواقع، فالفنتازيا في الأدب هي: الأثر الأدبي الذي يتحرر من قيود المنطق، والشكل، ويعتمد على إطلاق سراح الخيال، ويصور عالماً يخضع لقوانين ميتافيزيقية تتناقض والواقع والتجربة الواقعية كما في أعمال الخيال العلمي⁽⁵⁹⁾، وهذا يعني أن الفنتازيا لا تخضع لقوانين الواقع، ولكن بشرط ألا تبعد عن المصدقية في القول؛ لأن هذا سيجعل القارئ ليس مقتنعاً بما يقدمه الكاتب في القصة؛ ولذلك فإن صدق انفعالات الشخصية يبدو مهماً عند الكتابة في الفنتازيا حتى يستطيع القارئ تتبعها على الرغم من غرابتها⁽⁶⁰⁾.

وبما أن المجموعة القصصية المدروسة فيها جوانب جمالية واضحة تتمثل بالتشكيل اللغوي، والمفارقة، والفنتازيا. وستأخذ الباحثة مجموعة من القصص المختارة سابقاً؛ لبيان الجوانب الجمالية فيها، ومن الأمور التي يجب الاهتمام بها من الناحية الجمالية هي: التشكيل اللغوي. في أقصوصة "حياة" بدأت بقول الشخصية الرئيسية فيها "كلما انتقلت إلى شقة جديدة، أرى نفس الجار"⁽⁶¹⁾، وفي هذه العبارة شيء من الغموض، الذي يثير دهشة القارئ في متابعة قراءة الأقصوصة؛ لأنه من غير المنطقي أن يجد الجار نفسه في كل مرة مع انتقاله إلى شقة جديدة، وقد استخدم كلمة "كلما" التي دلت على تكرار الموقف أكثر من مرة، مما استدعى استغرابه، لا بل عدّ نفسه في تمثيلية "وكأننا في تمثيلية محكمة من صنعه"⁽⁶²⁾، وكأنه بهذه الجملة كان يلوم الجار في كل مرة.

وفي الفقرة التي تليها استخدم عبارة "كل مرة" للدلالة على تكرار الحدث مع نفس الشخص، ولكن الأسرة تغيرت، والمهنة تغيرت، وهذا ما يثير دهشة القارئ ويدفعه إلى التحليل، إلى جانب الملامح غير الواضحة لشخصية الجار والمختلة التي لا تظهر إلا من خلال رواية الشخصية الرئيسية، وبعبارات غريبة تزيد من الغموض مثل: "لتحط على كتفي حياته"⁽⁶³⁾.

وفي "كرة أرضية" كانت الأقصوصة ذات لغة واضحة، ولكنها مكثفة يمكن استنتاج بعض الأحداث منها عن طريق إشارات الراوي السريعة لها دون ذكر للتفاصيل مثل: فكرة غربة الراوي عن بلده، وموت الأب دون أن يراه، فاستخدم الكاتب؛ ليدلل على أن الأطفال لم يدركوا ما كانوا يفعلونه عندما أعطاهم مجسم الكرة الأرضية؛ ليلعبوا فيها، "لا يعرفون أنهم يركلون العالم"، وهناك عبارات مثل: "مكتبك الآن خالي بمقدار كرة أرضية"⁽⁶⁴⁾، وعبرة أنهى فيها الكاتب النص، وهي: "يهدأ كل شيء وحين تطل من النافذة تراها تلف وحدها بين قطيع جثث"⁽⁶⁵⁾.

هذه العبارات تحمل دلالات متعددة، ويمكن أن يفسرها القارئ حسب رؤيته وثقافته، فالكلمات في الأقصوصة هنا محدودة، لكنها مفتوحة على تأويلات متعددة، وقد جعل الكاتب النهاية مفتوحة واستخدم كلمتين "قطيع جثث" وجعلها نكرة غير معرفة، مما يدفع القارئ للتساؤل والتأويل.

ويسهم التشكيل اللغوي المكثف الذي يستخدمه الأديب في كتابة الأقصوصة في إظهار عنصر المفارقة الذي يعد عنصراً أساسياً في الجانب الجمالي في القصة القصيرة جداً ومن الأمثلة التي توضح ذلك في المجموعة القصصية فأقصوصة "حين نغادر" التي تظهر صعوبة الحياة على الشخصية الرئيسية التي جعلته يحاول قتل العجوز بأسلوب غير مباشر عن طريق الغاز؛ لكي يتخلص من الحياة، وهذا الأمر كان بسبب شعوره بتأنيب الضمير والتقصير أمام العجوز، ويمكن أن يستنتج القارئ أن العجوز هو أحد أقاربه أو أهله؛ لأنه متألم وحزين على حاله، وعلى وحدته؛ ولذلك حاول أن يخلصه من هذه الحياة البائسة التي يعيشها، فتصرف الشخصية يدعو إلى الدهشة والاستغراب في بداية الأقصوصة، وتظهر المفارقة أيضاً في العبارة الأخيرة فيها، وهي: "لماذا يموت من ينتظرون عودتنا ونعيش نحن؟"⁽⁶⁶⁾ وكأن الشخصية جعلت السؤال مفتوحاً للقارئ؛ ليراجع نفسه، إذا كان هناك من ينتظر عودته.

وتظهر المفارقة واضحة في أقصوصة "مدينة كاملة من الأشخاص الذين لا يكبرون" لتطرح فكرة أن الإنسان يحاول أن يبحث عن استمرارية وجوده من خلال أولاده؛ لذلك فالشخصية تعاني من هذه الفكرة، وتتمنى أن لا يكبر الأبناء ويقربون من الموت بسرعة، وهذا جعله يفكر بتوزيع أولاده على سنوات مختلفة، ولكن المفارقة تكمن بأن هذه الخطة التي قامت بها الشخصية لم تجدي نفعاً أيضاً، ويظهر هذا في قوله "كأن كل تلك الولادات المتباعدة كثقوب سحائر في ثوب العالم وجدت فقط لنموت معاً"⁽⁶⁷⁾، وهنا تكمن المفارقة، فعلى الرغم من أن الشخصية حاولت

التغلب على فكرة الموت بأسلوبها، لكنها أيقنت أن الأمر سيأتي لا محالة، ولا علاقة له بالعمر أو بتباعد السنوات، فوجد أن لا جدوى مما يفعله؛ لتغيير الحال.

ويمكن أن يسهم أسلوب المفارقة بالسخرية من الواقع الذي تعيشه الشخصيات؛ ليرز أزمته مع الواقع مثل: أقصوصة "الخدعة" التي يظهر فيها الساحر ساخطاً على الواقع، بل أصبح يجد أن ما يقوم به هو ليس خدعة، وإنما شيء سخيّف بالنسبة لما يعيشه من خدع في الحياة.

وكذلك في أقصوصة "أحلام فندقية" التي كانت فيها السخرية واضحة من الواقع الذي يعيشه، فالأحلام مؤقتة، وصعبة التحقيق، بل وجدت الشخصية أن كل الأحلام التي حلمتها لم تتحقق وقد حققها غيرها، وقد ظلت حبيسة النوم، يعني أنها بقيت أحلاماً، ولم تستطع تحقيقها في الواقع، مما جعل الشخصية تتساءل "من ذاك الذي اقتحم منامي" (68).

ويمكن الملاحظة أن القاص استخدم الفنتازيا في أقاصيص متعددة مثل: أقصوصة "العمى"، وذلك واضح من أول جملة من النص: "ولدت ضريراً، ولكن الظلمة ظلت تنسحب من عيني كلما كبرت، ويزحف النور" (69)، فجعل الكاتب بصر الشخصية يعود إليها كلما كبرت، وهذا لا يمكن أن يكون؛ فالضريير يبقى ضريراً، وثمة جملة أخرى تتحدث فيها الشخصية عن أمها "فشلت الأحجية والأوراد وأدعية أُمي المكشوفة، (التي كادت من فرط البكاء أن تسترد بصرها)" والمفروض أن يحدث العكس، فالكاتب استخدم هذا الأسلوب الفنتازي؛ ليدفع القارئ للقراءة والتأويل.

ونجد هذا الأسلوب واضحاً أيضاً في أقصوصة "رجل يمشي بظهره"؛ إذ بدأت الأقصوصة برجل يمشي للخلف؛ لكي يتذكر، واعتاد الناس في المدينة على طريقة مشيه، والفنتازيا كانت أيضاً في عودته طفلاً يصرخ في المهد عندما حملوه الناس بعد موته لدفنه.

ويكرر القاص الأسلوب ذاته في "حصّة تشريح" التي تتحدث عن طبيب حوله هياكل عظمية للموتى؛ وبعد مدة تتحول إلى إنسان من لحم ودم، فيحزن على دخولها إلى الدنيا، فالمنطقي أن يكون الناس أحياء ثم يتحولون إلى موتى.

ومن هذه النماذج يظهر قدرة القاص في هذه المجموعة على إيصال أفكاره بطريقة فنية وجمالية، وبأسلوب أدبي قادر على التأثير في القارئ والناقد.

الخاتمة:

1. ظهر في المجموعة القصصية "أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها" أزمة الواقع عند الشخصيات، وقد عبّر الكاتب عن العديد من مظاهر صعوبة التعامل مع الواقع والحياة وعدم الرضا عنها عند الشخصيات، ومحاولة الهروب من الواقع بطرق مختلفة مثل: العودة إلى الماضي، أو صعوبة تحقيق الأحلام، أو الموت والخوف منه، ومحاولة التفكير فيه بأسلوب مختلف بالرغم من صعوبة الحياة التي أدركتها الشخصيات؛ ولذلك فهي مأزومة تعبر عن نفسها بأساليب مختلفة.
2. استخدم الكاتب الأساليب الفنية المختلفة؛ لإظهار أسلوب تفكير الشخصيات في الواقع الذي تعيشه، مثل: المفارقة التي ساعدت على إظهار التناقض في تفكير الشخصيات، والفتنازيا التي تظهر التناقض أيضاً، والصورة العكسية لطبيعة الحياة عندها؛ لأنها تحاول التكيف مع الواقع المفروض عليها، ولا تستطيع تغييره، وأحياناً كان الكاتب يستخدم الرمز في الأقصوصة، وكل هذه الأساليب تساعد في إثارة دهشة القارئ، وتفكيره في تأويل الأقاصيص بصور مختلفة؛ ولذلك كان الصراع واضحاً في الأقاصيص، فقد تمثل بالصراع مع الواقع، ومع الموت، ومع الذات، وهذا الصراع يظهر عند شخصيات المجموعة حسب المواقف التي تعرضت لها وبرز المعاناة التي يعانيها الإنسان المعاصر.
3. ظهر اختلاف تفكير الشخصيات في المجموعة القصصية وعدم منطقته أحياناً، وكأنه يعكس عدم منطقية الحياة وسرعتها، وكذلك فهي شخصيات محبطة؛ بسبب عدم قدرتها على تحقيق ذواتها وأحلامها في الحياة، وإنما يمكن أن تحقق الأحلام لأناس آخرين، وهذا يعكس صراع الإنسان مع ذاته، وعدم قدرته على تحقيق ما يريد، فيؤدي إلى أن يكون شخصية مأزومة في التعامل مع الحياة والواقع، فيتعلق بالماضي.
4. تمثلت أزمة الشخصيات في الأقاصيص بوضوح مع الزمان والمكان أيضاً، فسرعة الزمن التي تغير حال الإنسان دون إدراكه لهذه السرعة، مما أظهر فكرة قلق الموت عند بعض الشخصيات، وهذا أدى إلى أن تفكر فيه الشخصيات بطريقة تدفعها للاستمرار بعد الوفاة مثل: وجود الأبناء أو أن الشخصيات تحاول الاستسلام لفكرة الموت بوصفه أفضل من الحياة التي يعيشونها، وفكرة سرعة الزمن التي تتصل بسطوة حياة المدينة، وطبيعتها الضاغطة التي تجعل الإنسان يعيش في حيرة وقلق، وقد لا يتكيف مع واقعه، ويبدو غير راضٍ عنه، ويعود إلى الماضي ويتعلق به.
5. يظهر من تحليل نماذج من أقاصيص المجموعة المختارة أن الأديب استخدم أساليب فنية متعددة؛ لإيصال أفكاره بطريقة أدبية مشوقة مثل: المفارقة، والفتنازيا، والسخرية، كما أن التشكيل اللغوي الذي اعتمد على التكتيف والغموض في بعض جوانبه، أظهر الجانب الإبداعي للأقاصيص.

التوصيات:

- 1- توصي الدراسة بضرورة التركيز على فن القصة القصيرة جداً في الأبحاث العلمية، والاهتمام بها؛ بسبب ما تطرحه من قضايا اجتماعية وفكرية تنسجم مع طبيعة الحياة المعاصرة، وسرعة تغيرها.
- 2- التركيز على التطبيق على نماذج قصصية متعددة؛ للكشف عن الأساليب الفنية والمضامين الجديدة التي تظهر في هذا الفن، حسب خبرة الكاتب، وقدرته على التعبير بأسلوب مكثف، يدفع القارئ إلى التحليل والتأويل وقراءة القصة، إلى جانب الكشف عن التطورات التي تحدث في أساليب كتابة القصة القصيرة جداً وتقديم رؤى نقدية حولها.

الهوامش:

- (1) انظر: يوب، محمد: القصة القصيرة جداً: الخروج عن الإطار، (كتاب الرافد 96)، الإمارات العربية المتحدة: دائرة الثقافة والإعلام، (2015)، ص 71-72.
- (2) انظر: المناصرة، حسين: القصة القصيرة جداً: رؤى وجماليات، (ط1)، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، (2015)، ص 75.
- (3) انظر: هناوي، نادية، القصة القصيرة جداً بين التضاييف والتنافذ، القدس العربي، (2020)، <https://www.alquds.co.uk/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7%D9%8B-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B6%D8%A7%D9%8A%D9%81-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%A7>
- (4) انظر: يوب، المرجع نفسه، ص 70-71.
- (5) انظر: عفيفي، مصطفى عصام، مصطلح القصة القصيرة جداً – الإشكالية النقدية، مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث، المجلد (4)، العدد (16)، (2023)، ص 303.
- (6) انظر: صبيح، محمد ياسين، القصة القصيرة جداً رؤية تأصيلية، (ط1)، الأردن: خطوط وظلال للنشر والتوزيع، (2022)، ص 164-165.
- (7) خير الله، محمد، أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها ... حكاية رجل في كل مكان خائنه المدينة. (2024). مجلة الإذاعة والتلفزيون، <https://www.maspero.eg/radio-and-tv-magazine-culture/2024/02/11/756824/%D8%A3%D9%82%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D8%B5-%D8%A3%D9%82%D8%B5%D8%B1-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D8%B9%D9%85%D8%A7%D8%B1-%D8%A3%D8%A8%D8%B7%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%A7--%D8%AD%D9%83%D8%A7%D9%8A%D9%80%D8%A9-%D8%B1%D8%AC%D9%84-%D9%81%D9%89-%D9%83%D9%84-%D9%85%D9%83%D8%A7%D9%86%D9%8D->

- (8) انظر: الماضي، شكري، مناهج النقد الأدبي: (مقدمات، نصوص، تطبيقات)، (ط1)، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (2020)، ص161، 168-169.
- (9) انظر: قطوس، بسام، مناهج النقد المعاصر وتطبيقاتها، (ط1)، الأردن: فضاءات للنشر والتوزيع، (2022)، ص38، 39.
- (10) انظر: معالي، حنين، الرؤية والتشكيل الفني في قصص جمال ناجي القصيرة، (ط1)، الأردن: وزارة الثقافة الأردنية، (2014)، ص110-111.
- (11) انظر: يونس، محمد، البناء الفني وانحسار الشكل – مقدمة نظرية، (ط1)، (د.م): دار ومضة للنشر والتوزيع والترجمة، (2021)، ص49، 51.
- (12) انظر: حمداوي، جميل، القصة القصيرة جداً في ضوء المقاربة الميكروسردية (نحو مشروع نقدي عربي جديد)، (ط3)، المغرب: المؤلف، (2017)، ص295.
- (13) حطيني، دراسات في القصة القصيرة جداً، كتاب منشور في مكتبة نور الإلكترونية، (2014)، <https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf>.
- (14) انظر: إلياس، جاسم خلف، شعيرة القصة القصيرة جداً، سورية: دار نبؤى للدراسات والنشر والتوزيع، (2010)، ص103.
- (15) الرواجفة، ليث سعيد، مدارات سردية قراءات تطبيقية على الرواية والقصة القصيرة جداً، (ط1)، بلغاريا: دار الدراويش للنشر والترجمة، (2018)، ص78.
- (16) انظر: عامر، عبد الرحيم إبراهيم، الأقصوصة النظرية والتطبيق، مصر: المجلس الأعلى للثقافة، (2024)، ص67.
- (17) المرجع نفسه، ص62-64.
- (18) انظر: أحمد، حسن غريب، التقنيات الفنية والجمالية المتطورة في القصة القصيرة، مصر: موقع مجلة الكتب العربية، ص15، <https://www.alarabimag.com/books/14837-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9.html>.
- (19) إمام، طارق، أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها، مصر: دار الشروق، (2023)، ص26.
- (20) المصدر نفسه، ص26.
- (21) المصدر نفسه، ص48.
- (22) المصدر نفسه، ص92.
- (23) المصدر نفسه، ص105.
- (24) المصدر نفسه، ص105.
- (25) المصدر نفسه، ص113.
- (26) المصدر نفسه، ص114.
- (27) إمام، المصدر نفسه، ص30.
- (28) المصدر نفسه، ص30.
- (29) المصدر نفسه، ص30.
- (30) المصدر نفسه، ص110.
- (31) المصدر نفسه، ص16.

- (32) المصدر نفسه، ص 17.
- (33) المعري، أبو العلاء، شرح سقط الزند، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر ودار صادر للطباعة والنشر، (دون محقق)، (1957)، ص 7.
- (34) إمام، المصدر نفسه، ص 27.
- (35) المصدر نفسه، ص 47.
- (36) المصدر نفسه، ص 47.
- (37) المصدر نفسه، ص 52.
- (38) المصدر نفسه، ص 53.
- (39) المصدر نفسه، ص 55.
- (40) المصدر نفسه، ص 95.
- (41) العسري، عمر، القصة القصيرة المعاصرة: الوعي، الرؤية والتقنية (دراسة نقدية)، (ط 1)، الأردن: خطوط وظلال للنشر والتوزيع، (2021)، ص 199.
- (42) إمام، المصدر نفسه، ص 45.
- (43) المصدر نفسه، ص 119.
- (44) المصدر نفسه، ص 21.
- (45) المصدر نفسه، ص 122.
- (46) المصدر نفسه، ص 127.
- (47) المصدر نفسه، ص 126.
- (48) انظر: السعدون، نهان، شعربة المكان في القصة القصيرة جداً: قراءة تحليلية في المجموعات القصصية (1989-2008) لهيتم بنهام بُردى. (ط 1)، ، سورية: تموز للنشر والتوزيع، (2012)، ص 97.
- (49) انظر: العسري، المرجع نفسه، ص 157، 159.
- (50) انظر: الماضي، شكري، مقاييس الأدب: مقالات في النقد الحديث والمعاصر، الإمارات: دار العالم العربي للنشر والتوزيع، (2011)، ص 17، 18.
- (51) انظر: أحمد، حسن غريب، التقنيات الفنية والجمالية المتطورة في القصة القصيرة، مصر: موقع مجلة الكتب العربية، ص 20-14837، <https://www.alarabimag.com/books/14837-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9.html>
- (52) انظر: المناصرة، القصة القصيرة جداً: رؤى وجماليات، ص 22.
- (53) انظر: المناصرة، المرجع نفسه، ص 38.
- (54) انظر: يوب، القصة القصيرة جداً: الخروج عن الإطار، ص 81، 143.
- (55) انظر: هناوي، المرجع نفسه، <https://www.alquds.co.uk/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7%D9%8B-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B6%D8%A7%D9%8A%D9%81-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%A7>
- (56) انظر: المناصرة، المرجع نفسه، ص 32.

(57) انظر: يوب، المرجع نفسه، ص 124-126.

(58) انظر: حطّيني، يوسف، دراسات في القصة القصيرة جدًا، كتاب منشور في مكتبة نور الإلكترونية، ص 9-10 <https://www.noor->

[book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-](https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf)

[-D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-](https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf)

[-D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf](https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf)

(59) انظر: يحيى، عبير خالد، تحليل نقدي في أدب الفنتازيا والخيال العلمي عند المنظر عبد الرازق عودة الغالي (ط1)، (د.م): دار

المفكر العربي للنشر والتوزيع، (2020)، ص 13.

(60) انظر: توتلي، ليلى، فن كتابة الفنتازيا والخيال العلمي، (ط1)، ترجمة: كمال حسين، مصر: الدار المصرية اللبنانية، ص 60.

(61) إمام، أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها، ص 13.

(62) المصدر نفسه، ص 13.

(63) المصدر نفسه، ص 13.

(64) المصدر نفسه، ص 16.

(65) المصدر نفسه، ص 17.

(66) المصدر نفسه، ص 92.

(67) المصدر نفسه، ص 96.

(68) المصدر نفسه، ص 110.

(69) المصدر نفسه، ص 26.

المصادر والمراجع:

- أحمد، حسن غريب، التقنيات الفنية والجمالية المتطورة في القصة القصيرة، مصر: موقع مجلة الكتب العربية

<https://www.alarabimag.com/books/14837->

[-D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A7%D8%AA-](https://www.alarabimag.com/books/14837-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9.html)

[-D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86%D9%8A%D8%A9-](https://www.alarabimag.com/books/14837-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9.html)

[-D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9.html](https://www.alarabimag.com/books/14837-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9.html)

- إلياس، جاسم خلف، شعيرة القصة القصيرة جدًا، سورية: دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، (2010).

- إمام، طارق، أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها، مصر: دار الشروق، (2023).

- توتلي، ليلى، فن كتابة الفنتازيا والخيال العلمي، (ط1)، ترجمة: كمال حسين، مصر: الدار المصرية اللبنانية

(2008).

- حطّيني، يوسف، دراسات في القصة القصيرة جدًا، كتاب منشور في مكتبة نور الإلكترونية، (2014)،

[https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-](https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf)

[-D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-](https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf)

[-D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-](https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf)

[-D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf](https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7-pdf)

- حمداوي، جميل، القصة القصيرة جدًا في ضوء المقاربة الميكروسردية (نحو مشروع نقدي عربي جديد)، (ط3)،

المغرب: المؤلف، (2017).

- خير الله، محمد، أقاصيص أقصر من أعمار أبطالها ... حكاية رجل في كل مكان خائنه المدينة، مجلة الإذاعة والتلفزيون، (2024) https://www.maspero.eg/radio-and-tv-magazine-culture/2024/02/11/756824/%D8%A3%D9%82%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D8%B5-%D8%A3%D9%82%D8%B5%D8%B1-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D8%B9%D9%85%D8%A7%D8%B1-%D8%A3%D8%A8%D8%B7%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%A7--%D8%AD%D9%83%D8%A7%D9%8A%D9%80%D8%A9-%D8%B1%D8%AC%D9%84-%D9%81%D9%89-%D9%83%D9%84-%D9%85%D9%83%D8%A7%D9%86%D9%8D-%D8%AE%D8%A7%D9%86%D8%AA%D9%87-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D9%8A%D9%86%D8%A9#goog_rewarded
- الرواجفة، ليث، مدارات سردية قراءات تطبيقية على الرواية والقصة القصيرة جداً. (ط1)، بلغاريا: دار الدراويش للنشر والترجمة (2018).
- السعدون، نيهان، شعرية المكان في القصة القصيرة جداً: قراءة تحليلية في المجموعات القصصية (1989-2008) لهيثم بنهام بُردى. (ط1)، سورية: تموز للنشر والتوزيع، (2012).
- صبيح، محمد ياسين، القصة القصيرة جداً رؤية تأصيلية. (ط1)، الأردن: خطوط وظلال للنشر والتوزيع، (2022).
- عامر، عبد الرحيم إبراهيم، الأقصوصة النظرية والتطبيق، مصر: المجلس الأعلى للثقافة، (2024).
- العسري، عمر، القصة القصيرة المعاصرة: الوعي، والرؤية، التقنية، (ط1)، الأردن: خطوط وظلال للنشر والتوزيع، (2021).
- عفيفي، مصطفى عصام، مصطلح القصة القصيرة جداً- الإشكالية النقدية، مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث، المجلد 4 العدد (16)، (2023).
- قطوس، بسام مناهج النقد المعاصر وتطبيقاتها، (ط1)، الأردن: فضاءات للنشر والتوزيع، (2022).
- الماضي، شكري، مقاييس الأدب: مقالات في النقد الحديث والمعاصر، الإمارات: دار العالم العربي للنشر والتوزيع، (2011).
- الماضي، شكري، مناهج النقد الأدبي: (مقدمات، نصوص، تطبيقات)، (ط1)، الأردن: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (2020).
- معالي، حنين، الرؤية والتشكيل الفني في قصص جمال ناجي القصيرة، (ط1)، الأردن: وزارة الثقافة الأردنية، (2014).
- المعري، أبو العلاء، (ت: 449هـ) سقط الزند، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر ودار صادر للطباعة والنشر، (1957).
- المناصرة، حسين، القصة القصيرة جداً: رؤى وجماليات. (ط1)، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، (2015).
- هناوي، نادية، القصة القصيرة جداً بين التضافيف والتنافذ، القدس العربي، (2020) https://www.alquds.co.uk/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D8%A7%D9%8B-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D9%8A%D9%86%D8%A9#goog_rewarded

[%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B6%D8%A7%D9%8A%D9%81-](#)

[/%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%A7](#)

- يحيى، عبير خالد، تحليل نقدي في أدب الفنتازيا والخيال العلمي عند المنظر عبد الرزاق عودة الغالي، (ط1)، (د.م): دار المفكر العربي للنشر والتوزيع، (2020).

- يوب، محمد، القصة القصيرة جداً: الخروج عن الإطار، كتاب الرافد (96)، الإمارات العربية المتحدة: دائرة الثقافة والإعلام، (2015).

- يونس، محمد، البناء الفني وانحسار الشكل - مقدمة نظرية، (ط1)، (د.م): دار ومضة للنشر والتوزيع والترجمة، (2021).

الشعور بالأمن وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى عينة من اللاجئين
السوريين بالأردن في ضوء بعض المتغيرات
ميسون يوسف ملحم*

تاريخ وصول البحث: 2025/8/14 م تاريخ قبول البحث: 2025/10/20 م

الملخص

أظهرت نتائج الدراسة أن اللاجئين يمتلكون مستوى متوسطاً من الشعور بالأمن والتوافق الزوجي، ووجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين مختلف جوانب الشعور بالأمن ومستوى التوافق الزوجي لدى المشاركين. كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الشعور بالأمن والتوافق الزوجي تبعاً لمتغير العمر لصالح اللاجئين ممن أعمارهم 40 سنة فأكثر، أما في متغير المستوى التعليمي فكانت هناك الفروق في مستوى الشعور بالأمن والتوافق الزوجي لصالح اللاجئين ممن هم بالمستويين التعليمي (البكالوريوس والدراسات العليا)، وفي متغير عدد الأولاد جاءت الفروق في مستوى الشعور بالأمن والتوافق الزوجي لصالح اللاجئين ممن لديهم أقل من 3 أولاد، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الشعور بالأمن والتوافق الزوجي تبعاً لاختلاف عدد سنوات اللجوء لصالح اللاجئين ممن إقامتهم أكثر من 10 سنوات.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالأمن، التوافق الزوجي، اللاجئين السوريين، الأردن.

* باحثة.

Feeling Secure and their Relationship to Marital Compatibility Among Syrian Refugee Women in Jordan

Abstract

The results of the study showed that refugee women possess a moderate level of sense of security and marital compatibility, and that there is a statistically significant positive correlation between various aspects of the sense of security and the level of marital compatibility among the participants.

The results also revealed statistically significant differences in the degrees of sense of security and marital compatibility according to the age variable, in favor of refugee women aged 40 years and above.

Regarding the educational level variable, the differences in the level of sense of security and marital compatibility were in favor of refugee women with bachelor's and postgraduate degrees.

As for the number of children variable, the differences were in favor of refugee women who had fewer than three children.

Finally, the results indicated statistically significant differences in the levels of sense of security and marital compatibility according to the number of years of displacement, in favor of refugee women who had been residing for more than ten years.

Keywords: Feeling Secure, Marital Compatibility, Syrian Refugee Women, Jordan.

المقدمة:

يُعدّ الزواج مؤسسة اجتماعية أساسية تقوم عليها المجتمعات، ويقوم بدورًا محوريًا في الاستقرار النفسي والاجتماعي للأفراد؛ ومع ذلك، قد تواجه هذه المؤسسة تحديات جمة، خاصة في سياقات الأزمات واللجوء؛ وتشكل اللاجئين السوريين في الأردن فئة مجتمعية عانت من ويلات الحرب والنزوح، وقد برزت الأزمة السورية كواحدة من أكبر الأزمات الإنسانية في التاريخ المعاصر، مما أدى إلى نزوح الملايين من السوريين إلى دول الجوار، ومنها الأردن.

يواجه الأزواج ضغوطًا متزايدة قد تُضعف من توافقهم الزوجي وتقلل من شعورهم بالأمن؛ ويُعتبر الشعور بالأمن من المقومات الأساسية للحفاظ على علاقة زوجية مستقرة ومتوازنة، حيث يساهم في تعزيز الثقة والطمأنينة بين الزوجين، مما ينعكس إيجابًا في تخفيف أثر الصدمات وتعزيز التواصل الفعال بين الشريكين (Adamczyk, 2023).

ويرى ماسلو أن الشعور بالأمن هو إحدى الحاجات الأساسية في هرمه للاحتياجات الإنسانية؛ إذ يشعر الفرد بالاستقرار والقدرة على التطور والنمو (Van Der Loo & Beks, 2020). بينما يرى كارل روجرز أن الشعور بالأمن يرتبط بشكل وثيق بالقبول غير المشروط والتقدير الإيجابي من الآخرين (نعيسه، 2014).

وتُعد العلاقة الزوجية ركيزة أساسية للاستقرار الأسري والدعم النفسي، حيث يمكن أن تكون مصدرًا للأمان والراحة في ظل الظروف الصعبة. ومع ذلك، فإن الضغوط المرتبطة باللجوء قد تؤثر في العلاقة الزوجية، مما قد يؤدي إلى تدهور التوافق الزوجي وزيادة الصراعات داخل الأسرة (Torrisi & Sieverding, 2024). ويُشير التوافق الزوجي إلى حالة من الانسجام والتفاهم والرضا المتبادل بين الزوجين، ويشعر كل منهما بالدعم العاطفي من الآخر؛ حيث يعتمد التوافق الزوجي على عوامل متعددة، منها التواصل الفعال والدعم العاطفي، والقدرة على التكيف. في بيئة اللجوء، قد تتأثر هذه العوامل سلبًا بفعل الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها الزوجان، مما يعرض التوافق الزوجي للخطر (Aref & Rahman, 2024).

ويُعرف التوافق الزوجي بأنه حالة من الانسجام والتفاهم المتبادل بين الزوجين، حيث يتمكن كل طرف من تلبية احتياجات الآخر العاطفية والنفسية والاجتماعية (الحسيني ومحمد، 2020). ويشار إليه بأنه عملية ديناميكية تتضمن التكيف المستمر والتفاوض والحل المشترك للمشكلات، بهدف تحقيق الرضا والسعادة لكلا الزوجين (أبو شنار، 2023).

ويواجه التوافق الزوجي خلال فترة اللجوء تحديات إضافية ومعقدة. فالزوح واللجوء يؤديان إلى فقدان البيئة الاجتماعية الداعمة، والتعرض لضغوط اقتصادية ونفسية هائلة لذا، فإن دراسة التوافق الزوجي لدى اللاجئين السوريين تتطلب فهماً عميقاً للظروف الفريدة التي يمررن بها (Torrissi & Sieverding, 2024).

وتُعد العلاقة بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي علاقة تبادلية ومعقدة، حيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به؛ فالشعور بالأمن للأزواج يُعد أساساً قوياً لبناء علاقة زوجية صحية ومستقرة؛ فعندما يشعر الفرد بالأمان الداخلي، يكون أكثر قدرة على التعبير عن احتياجاته ومشاعره بصدق، وتقبل الآخر، والتعامل مع الخلافات بشكل بناء، مما يعزز من التوافق الزوجي (Ahmedi & Mezaini, 2023).

وتُعد المتغيرات الديموغرافية من العوامل الهامة التي يمكن أن تؤثر في الشعور بالأمن والتوافق الزوجي، خاصة في سياق اللاجئين؛ حيث يقوم العمر بدوره في تشكيل الخبرات الحياتية والنضج النفسي، للسعي في تحقيق التوافق، أما فيما يتعلق بالمستوى التعليمي فيرتبط غالباً بالوعي، والقدرة على حل المشكلات، والوصول إلى الموارد. اللاجئين ذوات المستوى التعليمي الأعلى قد يكن أكثر قدرة على فهم حقوقهن، والبحث عن الدعم، وتطوير استراتيجيات تكيف فعالة، مما قد يعزز من شعورهن بالأمن، كما أن التعليم قد يؤثر في الديناميكيات داخل العلاقة الزوجية، حيث قد تسهم المستويات التعليمية المتقاربة بين الزوجين في تعزيز التفاهم والتوافق (Eggerman et al., 2023).

بينما يؤثر عدد الأولاد في الضغوط الاقتصادية والنفسية التي تواجه الأسرة، وبالتالي على الشعور بالأمن والتوافق الزوجي. فزيادة عدد الأولاد قد تزيد من الأعباء المالية والمسؤوليات الأسرية، مما قد يؤدي إلى تفاقم التوتر داخل العلاقة الزوجية؛ في المقابل، قد يمثل الأولاد مصدراً لتعزيز الشعور بالأمن لدى الوالدين (Johansen et al., 2025). وتشير سنوات اللجوء إلى المدة التي قضاها الأفراد في وضع اللجوء، قد يؤدي طول فترة اللجوء إلى استنزاف الموارد النفسية والاقتصادية، مما قد يزيد من مشاعر عدم الأمان ويؤثر سلباً في التوافق الزوجي؛ ومع ذلك، قد يكتسب بعض اللاجئين خلال هذه الفترة مهارات تكيف جديدة وشبكات دعم تساعد على استعادة بعض من شعورهم بالأمن والاستقرار (Asfour & Baca, 2018).

الدراسات السابقة:

أجرى مهيبرات (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر اللجوء السوري في الأمن المجتمعي ممثل بالآثار الاجتماعية والاقتصادية من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مخيم الزعتري، وبلغت العينة (86) أخصائي. أظهرت نتائج الدراسة ازدياد معدلات الجريمة في الأردن وزيادة نسبة المتسولين، وظهور تخوف وفقدان الأمن من قبل الزوجات الأردنيات بسبب الإقبال على الزواج من اللاجئين السوريين.

أما دراسة الرواد وبدير (2017) فقد سعت الدراسة إلى فهم طبيعة العلاقة بين الدعم الاجتماعي ومستوى الشعور بالأمان لدى النساء المطلقات، مع مراعاة تأثير عدد من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (170) مطلقة في فلسطين. أظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسط من الشعور بالأمن، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن تعزى لمتغيري العمر والمؤهل العلمي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي والشعور بالأمن.

وهدف دراسة فؤاد وفهي (2019) إلى التعرف على الشعور بالأمن وتأثيره ببعض المتغيرات لدى المرأة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (100) امرأة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن لدى المرأة لصالح المتزوجة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن لدى المرأة يعزى للمستوى الاقتصادي والتعليمي والوظيفي؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن لدى المرأة تعزى لمتغير جودة الحياة كالرفاهية الشخصية، ومكان السكن، والوظيفة.

وقام لموشي وعزاق (2023) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق والشعور بالأمن لدى فئة من اللاجئين السوريين المتواجدين في الجزائر، وضمت عينة الدراسة (70) فرداً من اللاجئين السوريين. أظهرت نتائج الدراسة أن اللاجئين السوريين يعانون من مستوى توافق منخفض، ولديهم مستوى متدنٍ من الشعور بالأمن، ووجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالأمن النفسي والتوافق؛ وكلما كان اللاجئ يعاني من عدم الشعور بالأمن كان توافقه منخفضاً.

مشكلة الدراسة:

تُشكل أزمة اللجوء السوري تحدياً إنسانياً واجتماعياً ونفسياً كبيراً، خاصةً بالنسبة للنساء اللاتي غالباً ما يكنّ الأكثر عرضة للتأثر بالصراعات والنزوح في الأردن، تستضيف المملكة أعداداً كبيرة من اللاجئين السوريين اللاتي يواجهن ظروفًا معيشية صعبة، تتمثل في فقدان الأمان الاقتصادي والاجتماعي، والتعرض لضغوط نفسية ناتجة عن الصدمات التي مررن بها، وهذه

الظروف قد تؤثر بشكل مباشر في شعورهن بالأمن، وهو ما يُعد أساساً للصحة النفسية والقدرة على التكيف. وحسب تقرير هيئة الأمم المتحدة للمفوضية السامية لشؤون اللاجئين (UNHCR)، في العام 2025 عدد اللاجئين السوريين المسجلين في الأردن هو تقريباً 462,282 لاجئاً. (<https://jordantimes.com/news/local/refugee>)

تعاني اللاجئين السوريين في الأردن من تحديات متعددة ناتجة عن ظروف اللجوء، تشمل الضغوط الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، وفقدان الشعور بالأمان. وهذه التحديات لا تؤثر فقط في صحتهم النفسية الفردية، بل تمتد لتؤثر في علاقاتهم الزوجية ومدى توافقيهم. على الرغم من تزايد الاهتمام بالدراسات المتعلقة باللاجئين، إلا أن هناك فجوة في الأدبيات البحثية التي تتناول العلاقة بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي لدى اللاجئين السوريين في الأردن بشكل خاص، مع الأخذ في الاعتبار تأثير المتغيرات الديموغرافية المختلفة؛ فمعظم الدراسات تركز على جوانب معينة مثل الصحة النفسية العامة أو العنف القائم على النوع الاجتماعي، دون التعمق في العلاقة المعقدة بين الشعور بالأمن النفسي والتوافق الزوجي في هذا السياق المحدد. لذا، تحاول هذه الدراسة معالجة هذا القصور من خلال تقديم إجابات على مجموعة من التساؤلات المطروحة:

1. ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟
2. ما مستوى التوافق الزوجي لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالأمن النفسي والتوافق الزوجي لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن النفسي والتوافق الزوجي تعزى للمتغيرات الديموغرافية: (العمر، التعليم، عدد الأولاد، عدد سنوات اللجوء) لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الشعور بالأمن وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى عينة من اللاجئين السوريين بالأردن في ضوء بعض المتغيرات.

أهمية الدراسة:

تأتي الأهمية النظرية لهذه الدراسة

1- من خلال محاولتها لسد الفجوة في الأدبيات البحثية العربية والأجنبية التي تتناول العلاقة بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي لدى اللاجئين السوريين في الأردن، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الديموغرافية؛ فمعظم الدراسات السابقة ركزت على جوانب أخرى من حياة اللاجئين، أو تناولت هذه المتغيرات بشكل منفصل، مما يجعل هذه الدراسة إضافة نوعية للمعرفة العلمية في هذا المجال.

2- كما أنها تسهم في تأصيل مفهومي الشعور بالأمن والتوافق الزوجي في سياق اللجوء، مما يثري الفهم النظري لهذه المفاهيم في ظل الظروف الاستثنائية التي يمر بها اللاجئين، كما أنها أما الأهمية التطبيقية:

1- فيمكن أن توفر نتائج هذه الدراسة معلومات قيمة للمنظمات الإنسانية والمؤسسات الحكومية، والجمعيات الأهلية العاملة في مجال دعم اللاجئين؛ فمن خلال فهم العلاقة بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي.

2- يمكن تصميم برامج تدخل نفسي واجتماعي أكثر فعالية تستهدف تعزيز هذين الجانبين لدى اللاجئين السوريين؛ كما يمكن للمختصين تقديم الإرشاد الأسري والدعم اللازم للأسر اللاجئة من خلال تحديد العوامل التي تؤثر في التوافق الزوجي.

حدود الدراسة:

يقتصر نطاق تطبيق الدراسة الحالية على الجوانب الآتية:

الحد البشري: اقتصر هذه الدراسة على عينة من النساء اللاجئين السوريين في الأردن.

الحد المكاني: تم إجراء الدراسة الحالية في مخيم الزعتري.

الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة خلال شهر أيار وحزيران لسنة 2025م.

الحد الموضوعي: تعتمد نتائج هذه الدراسة على طبيعة الأدوات المستخدمة وما تتمتع به من خصائص تتعلق بالصدق والثبات. وبناءً عليه، فإن إمكانية تعميم النتائج تظل مقصورة على المجتمعات التي تتشابه في خصائصها مع مجتمع الدراسة الأصلي، كما تتوقف أيضاً على مدى قدرة العينة على تمثيل هذا المجتمع بشكل دقيق.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: الشعور بالأمن، التوافق الزوجي.

المتغيرات التابعة: العمر والتعليم وعدد الأولاد وعدد سنوات اللجوء

مصطلحات الدراسة:

اللاجئين السوريين: وهن غالبية النساء اللواتي غادرن البلد الأم (سوريا) لظروف قهرية بسبب النزاع المسلح وانعدام الامان (الزعي، 2021)

الشعور بالأمن: هو شعور الفرد بالطمأنينة والحماية، وبأنه في مأمن من المخاطر والتهديدات الخارجية الأمر الذي يمنحه الثقة في الحياة ويجعله يشعر بالاستقرار والسلام الداخلي (العاظمي، 2018). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي ستحصل عليها اللاجئين السوريين في الأردن على مقياس الشعور بالأمن المعد من قبل الباحثة.

التوافق الزوجي: هو قدرة الشريكين على التفاهم والتواصل الفعال، وتقبل الاختلافات بينهما، ومشاركة الأفكار والمشاعر بشكل صادق ومتساوٍ يساعد في بناء علاقة زوجية سليمة تقوم على الثقة والاحترام المتبادل وحياة زوجية مستقرة (سعدا والخوري، 2020).

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي يهدف إلى استكشاف العلاقة بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي، بالإضافة إلى تحليل الفروق المحتملة بناءً على المتغيرات الديموغرافية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اللاجئين السوريين في الأردن وعددهم (77000) لاجئة خلال شهر أيار من عام 2025م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (200) لاجئة من داخل مجتمع الدراسة، وبين جدول (1) توزيع العينة حسب متغيراتها.

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
العمر	أقل من 30 سنة	62	31%	عدد الأولاد	0-3 أولاد	64	32%
	30 - أقل من 40 سنة	65	32.5%		4-7 أولاد	87	43.5%
	40 - أقل من 50 سنة	45	22.5%		أكثر من 7 أولاد	49	24.5%
	50 سنة فأكثر	28	14%				
المستوى التعليمي	أمية	75	35.5%	عدد سنوات اللجوء	أقل من 5 سنوات	20	10%
	بكالوريوس	91	45.5%		5 - 10 سنوات	86	43%
	دراسات عليا	34	17%		أكثر من 10 سنوات	94	47%

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الشعور بالأمن.

استندت الباحثة في دراستها إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مصادر الشعور بالأمن، من بينها دراسة عتوم (2019)، ودراسة الكاظمي (2017)، ودراسة كريفرز وميلبيرج (Krevers & Milberg, 2015)، ودراسة جبر (2015)، ودراسة فان ريزين وليف (Van Ryzin & Leve, 2012)، ودراسة الدليم وآخرون (1993).

صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه المقياس على (9) محكمين وكان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (76.1%). ويدل ذلك على الصدق الظاهري لجميع الأبعاد الفرعية، ويظهر جدول (2) قيم معاملات الارتباط المصحح لكل بُعد من أبعاد مقياس الشعور بالأمن.

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الشعور بالأمن

الأمن العاطفي	الأمن الاجتماعي	الأمن المادي	الأمن الذاتي
رقم معامل الارتباط الفقرة	رقم معامل الارتباط الفقرة	رقم معامل الارتباط الفقرة	رقم معامل الارتباط الفقرة
1	0.45	6	0.35
2	0.59	7	0.69
3	0.36	8	0.42
4	0.33	9	0.60
5	0.39	10	0.56
الأمن الصحي	الأمن الوظيفي	الأمن الأسري	
رقم معامل الارتباط الفقرة	رقم معامل الارتباط الفقرة	رقم معامل الارتباط الفقرة	
21	0.54	30	0.65
22	0.68	31	0.73
23	0.56	32	0.67
24	0.66	33	0.75
25	0.58		

يلاحظ من جدول (2) تراوحت معاملات الارتباط للمقياس الكلي بين (0.33-0.83) تكونت فقرات المقياس من (33) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، وجميع هذه الفقرات أظهرت معاملات

ارتباط ذات دلالة إحصائية. وقد اعتمدت الباحثة معيار قبول الفقرة على ألا يقل معامل ارتباطها بالمقياس الكلي عن (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول جميع فقرات المقياس. ثبات المقياس:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد المختلفة للمقياس. وترى الباحثة أن هذه القيم تعكس درجة مناسبة من الثبات لاستخدام الأداة في الدراسة الحالية. ويوضح جدول (3) هذه النتائج.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس الشعور بالأمن وأبعاده وثبات الإعادة

البعد	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة	البعد	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
الأمن العاطفي	0.64	0.71	الأمن الصحي	0.81	0.83
الأمن الاجتماعي	0.66	0.74	الأمن الوظيفي	0.88	0.91
الأمن المادي	0.76	0.81	الأمن الأسري	0.76	0.80
الأمن الذاتي	0.85	0.89			
المقياس ككل	0.91	0.94			

تصحيح مقياس:

تكوّن مقياس الشعور بالأمن في صورته النهائية من (33) فقرة، تُجاب عليها باستخدام مقياس تدريجي خماسي يشتمل على بدائل متعددة: (5= موافق تمامًا؛ 4= موافق؛ 3= محايد؛ 2= غير موافق؛ 1= غير موافق تمامًا)، وأن جميع فقرات المقياس إيجابية.

ثانياً: مقياس التوافق الزوجي.

قامت الباحثة باستخدام مقياس التوافق الزوجي في دراسة الغصين (2024) والذي اشتمل على (15) فقرة.

الصدق المقياس:

تم تطبيق (الغصين، 2024) أيضاً على عينة استطلاعية مكونة من (47) لاجئة من خارج عينة الدراسة الأساسية ومن نفس المجتمع، ثم تم حساب معاملات الارتباط الفقرات كل بُعد، ويظهر جدول (4) قيم معاملات الارتباط لمقياس.

جدول (4) قيم معاملات ارتباط (المصحح) لفقرات مقياس التوافق الزوجي مع المقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.32	6	0.65	11	0.83
2	0.77	7	0.78	12	0.63
3	0.69	8	0.75	13	0.32
4	0.78	9	0.57	14	0.65
5	0.62	10	0.60	15	0.60

يلاحظ من جدول (4) أن معاملات الارتباط لمقياس التوافق الزوجي تراوحت معاملات الارتباط بين (0.32-0.83)، وجميعها كانت ذات دلالة إحصائية ($P > 0.01$)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد.

ثبات المقياس:

في الدراسة الحالية قامت الباحثة بتقدير ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (47) لاجئة من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع، وتم حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.91)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.93)، ورأت الباحثة أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

تصحيح المقياس:

تكوّن مقياس التوافق الزوجي في صورته النهائية من (15) فقرة، تُجاب عليها باستخدام مقياس وبذلك تتراوح درجات المقياس الكلي ما بين (15-75)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع التوافق الزوجي.

إجراءات التطبيق:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من اللاجئات السوريات في مخيم الزعتري خلال شهري أيار وحزيران من عام 2025، حيث جُمعت البيانات إلكترونياً عبر منصة (Google Forms) وقد تم تقديم شرح عام للمشاركات حول أهداف الدراسة وأهميتها، مع توضيح التعليمات الخاصة بالمقاييس المستخدمة. كما تم التأكيد على أن المشاركة طوعية، وأن المعلومات التي يتم تقديمها ستظل سرية تماماً.

تحليل البيانات:

تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) في تحليل البيانات، واستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعدية بين المجموعات؛ وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي.

النتائج:

فيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

السؤال الأول: ما مستوى الشعور بالأمن لدى اللاجئات السوريات في الأردن؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالأمن لدى عينة من اللاجئات السوريات، ويوضح جدول (5) هذه النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اللاجئات على المقياس ككل، وعلى كل بُعد من أبعاده

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الأمن الأسري	4.10	0.70	7	مرتفع
الأمن الصحي	3.99	0.64	5	مرتفع
الأمن العاطفي	3.66	0.68	1	متوسط
الأمن الاجتماعي	3.55	0.66	2	متوسط
الأمن المادي	3.41	0.72	3	متوسط
الأمن الذاتي	3.37	0.60	4	متوسط
الأمن الوظيفي	3.20	0.86	6	متوسط
المقياس ككل	3.61	0.49	---	متوسط

يلاحظ من جدول (5) أن اللاجئات يمتلكن مستوى متوسط من الشعور بالأمن، حيث بلغ المتوسط الحسابي للشعور بالأمن ككل (3.61)، وانحراف معياري قدره (0.49). وأظهرت النتائج أن جميع الأبعاد الخمس الأخيرة بمستوى متوسط.

السؤال الثاني: ما مستوى التوافق الزوجي لدى اللاجئات السوريات في الأردن؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوافق الزوجي لدى عينة من اللاجئات السوريات، ويوضح جدول (6) هذه النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اللاجئات على المقياس ككل، وعلى كل فقره من فقراته

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
أشعر بالسعادة في تعاملي مع مسؤوليات الزواج وأدواره.	3.76	1.05	3	مرتفع
لدي إحساس بالارتياح حول احترام كل منا لمعتقدات وقيم الآخر.	3.74	1.02	15	مرتفع
أرى أن علاقتنا الزوجية ناجحة بشكل عام.	3.66	1.13	6	متوسط
لدي إحساس بالسعادة في قضاء أوقات الفراغ مع الشريك.	3.56	1.14	10	متوسط
أفهم شريكي بشكل عام وهو يفهمني أيضاً	3.52	1.27	1	متوسط
أرى أن الوضع المادي واتخاذ القرارات حوله تسبب التعاسة الزوجية.	3.50	1.17	8	متوسط
لدي إحساس بالسعادة حول الكيفية التي نحل بها المشكلات الزوجية.	3.46	1.13	7	متوسط
أفهم النواحي الانفعالية وأقدرها لدى شريكي وهو يفهم ويقدر انفعالاتي أيضاً.	3.44	1.14	4	متوسط
أدرك أن تعبيرنا عن مشاعر العلاقة الحميمة بيننا هو سبب سرورنا وسعادتنا.	3.40	1.08	11	متوسط
لا أحس بالسعادة لوجود خصائص وعادات شخصية لدى شريكي.	3.19	1.13	2	متوسط
لدي إحساس أن علاقتنا الزوجية لا تشبع الكثير من الحاجات ولا تلبها.	3.15	1.13	9	متوسط
لم يسبق لي أن أحسست بالتدوم ولو للحظة حول علاقتي مع شريكي.	3.14	1.19	13	متوسط
أشعر أن شريكي لا يفهمني لسوء طرق التواصل بيننا.	3.08	1.15	5	متوسط
لا أحس بالرضا حول طريقة أداء أدوارنا الوالدية.	2.95	1.08	12	متوسط
لا أحس بالرضا حول العلاقات الأسرية مع الوالدين والأنساب والأقارب والأصدقاء.	2.94	1.10	14	متوسط
المقياس ككل	3.37	0.66	---	متوسط

يلاحظ من جدول (6) أن اللاجئات يمتلكن مستوى متوسط من التوافق الزوجي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتوافق الزوجي ككل (3.37)، وانحراف معياري قدره (0.66). وجاءت بجميع الفقرات بمستوى متوسط. يُظهر الجدول (6) أن مستوى التوافق الزوجي لدى اللاجئات السوريات في الأردن متوسط (3.37)، مما يعكس استقراراً نسبياً في العلاقة الزوجية رغم ظروف اللجوء. ويلاحظ تباين بين العبارات الإيجابية والسلبية؛ إذ حصلت العبارات المتعلقة بالاحترام المتبادل وتقاسم المسؤوليات على متوسطات مرتفعة، مما يدل على تكيف إيجابي لدى بعض الأزواج، في حين كانت العبارات السلبية المرتبطة بالعلاقات الأسرية والتواصل العاطفي أدنى، وهو ما يعكس تأثير ضغوط اللجوء والانفصال الاجتماعي. وتشير النتائج إلى توافق متوسط قابل لفهم في سياق ظروف الدراسة.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اللاجئين في كل بُعد من أبعاد مقياس الشعور بالأمن ودرجاتهن على مقياس التوافق الزوجي، كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجات اللاجئين على أبعاد الشعور بالأمن ودرجاتهم على مقياس التوافق الزوجي

البعد	اللاجئين	قيمة Z
الأمن العاطفي	**20.3	*272.
الأمن الاجتماعي	**390.	**35.0
الأمن المادي	**30.3	**22.6
الأمن الذاتي	**380.	**892.
الأمن الصحي	**290.	*.222
الأمن الوظيفي	**00.3	*22.4
الأمن الأسري	**70.2	*.182

$0.01 > P^{**}$; $0.05 > P^{*}$

يظهر جدول (7) وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية بين أبعاد الشعور بالأمن والتوافق الزوجي، هذا يعني أنه كلما زاد الشعور بالأمن لدى اللاجئين، زاد مستوى شعورهم بالأمن.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن النفسي والتوافق الزوجي تعزى للمتغيرات الديموغرافية: (العمر، التعليم، عدد الأولاد، عدد سنوات اللجوء) لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات: العمر، المستوى التعليمي، عدد الأولاد، عدد سنوات اللجوء؛ وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: العمر

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تقديرات اللاجئين لمستوى الشعور بالأمن والتوافق الزوجي تبعاً لمتغير العمر، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالأمن والتوافق الزوجي حسب متغير العمر

الفئات	العدد	الشعور بالأمن		التوافق الزوجي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 30 سنة	62	3.73	0.75	3.76	0.68
30 – أقل من 40 سنة	65	3.69	0.77	3.68	0.73
40 – أقل من 50 سنة	45	3.86	0.70	3.87	0.64
50 سنة فأكثر	28	3.91	0.65	3.70	0.71

يتبين من جدول (8) تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالأمن والتوافق الزوجي بسبب اختلاف فئات متغير العمر، وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في جدول (9)

جدول (9) تحليل التباين الأحادي لأثر العمر على الشعور بالأمن والتوافق الزوجي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الشعور بالأمن	بين المجموعات	3	0.609	4.02	0.001
	داخل المجموعات	196	0.284		
	الكل	199			
التوافق الزوجي	بين المجموعات	3	0.570	5.24	0.001
	داخل المجموعات	196	0.269		
	الكل	199			

يوضح جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن تعزى لمتغير العمر كما يشير الجدول إلى فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي تعزى لنفس المتغير ولتحديد الفروق الدقيقة بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه (Scheffe)، كما هو موضح في جدول (10).

جدول (10) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر العمر في الشعور بالأمن والتوافق الزوجي:

50 سنة فأكثر	40 - أقل من 50 سنة	30 - أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	المتوسط الحسابي		
3.91	3.86	3.69	3.73			
				3.73	أقل من 30 سنة	الشعور بالأمن
			0.06	3.69	30 - أقل من 40 سنة	
		0.09	0.30*	3.86	40 - أقل من 50 سنة	
	0.10	0.11	0.27*	3.91	50 سنة فأكثر	
3.70	3.87	3.68	3.76			التوافق الزوجي
				3.76	أقل من 30 سنة	
			0.10	3.68	30 - أقل من 40 سنة	
		0.09	0.29*	3.87	40 - أقل من 50 سنة	
	0.11	0.12	0.32*	3.70	50 سنة فأكثر	

يُظهر جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن وفي مستوى التوافق الزوجي، حيث كان متوسط التوافق الزوجي لدى اللاجئات (40 سنة فأكثر) أعلى منه لدى اللاجئات في (أقل من 40 سنة) ثانياً: المستوى التعليمي.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تقديرات اللاجئات لمستوى الشعور بالأمن والتوافق الزوجي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، و جدول (11) يوضح ذلك. جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الشعور بالأمن والتوافق الزوجي حسب متغير المستوى التعليمي

الفئات	العدد	جودة الصداقة		التكيف العاطفي الإيجابي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أمية	75	3.82	0.65	3.86	0.55
بكالوريوس	91	3.98	0.61	3.78	0.58
دراسات عليا	34	4.01	0.56	3.97	0.49

يوضح جدول (11) وجود تباين واضح في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالأمن والتوافق الزوجي بين فئات متغير المستوى التعليمي. ولتحديد مدى دلالة هذه

الفروق الإحصائية بين المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في جدول (12).

جدول (12) تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التعليمي في الشعور بالأمن والتوافق الزوجي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.921	2	0.961	4.43	0.000
داخل المجموعات	44.358	197	0.225		
الكل	46.279	199			
بين المجموعات	1.754	2	0.877	5.01	0.000
داخل المجموعات	46.530	197	0.236		
الكل	48.284	199			

تشير النتائج في جدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن تعزى لمتغير المستوى التعليمي كما أشار الجدول لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي تعزى لمتغير المستوى التعليمي؛ ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في جدول (13).

جدول (13) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر المستوى التعليمي في الشعور بالأمن والتوافق الزوجي

المتوسط الحسابي	أمية	بكالوريوس	دراسات عليا
3.82	3.82	3.98	4.01
أمية	3.82		
بكالوريوس	3.98	0.35*	
دراسات عليا	4.01	0.32*	0.11
أمية	3.86	3.86	3.97
بكالوريوس	3.78	0.31*	
دراسات عليا	3.97	0.29*	0.10

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

يتبين من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن، وتبين أن اللاجئات من المستويين (البكالوريوس والدراسات العليا) يمتلكن مستويات أعلى في الشعور

بالأمن مقارنة باللاجئات من المستوى (أمية)؛ كما أشار الجدول لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزوجي. ثالثاً: عدد الأولاد.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تقديرات اللاجئات لمستوى الشعور بالأمن والتوافق الزوجي تبعاً لمتغير عدد الأولاد، وبين جدول (14) هذه النتائج. جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الشعور بالأمن والتوافق الزوجي حسب متغير عدد الأولاد

الفئات	العدد	جودة الصداقة		التكيف العاطفي الإيجابي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
0-3 أولاد	64	3.96	0.50	3.89	0.57
4-7 أولاد	87	3.68	0.58	3.65	0.63
أكثر من 7 أولاد	49	3.81	0.55	3.80	0.60

يتبين من جدول (14) تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالأمن والتوافق الزوجي بسبب اختلاف فئات متغير عدد الأولاد، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (15).

جدول (15) تحليل التباين الأحادي لأثر عدد الأولاد في الشعور بالأمن والتوافق الزوجي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.886	2	0.943	4.42	0.000
داخل المجموعات	45.638	197	0.232		
الكل	47.524	199			
بين المجموعات	1.208	2	0.604	4.07	0.001
داخل المجموعات	51.837	197	0.263		
الكل	53.045	199			

تشير النتائج في جدول (15) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن تعزى لمتغير عدد الأولاد كما يُظهر الجدول فروقاً ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي مرتبطة بنفس المتغير ولتحديد الفروق التفصيلية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe)، كما هو موضح في جدول (16).

جدول (16) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر عدد الأولاد في الشعور بالأمن والتوافق الزوجي

	المتوسط الحسابي	3-0 أولاد	7-4 أولاد	أكثر من 7 أولاد
	3.96	3.96	3.68	3.81
الشعور بالأمن	3.68	0.08		
	3.81	0.30*	0.10	
		3.89	3.65	3.80
التوافق الزوجي	3.89			
	3.65	0.09		
	3.80	0.31*	0.06	

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

يتبين من جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن والتوافق الزوجي، حيث تبين أن اللاجئات ممن لديهن أقل من 3 أولاد يمتلكن مستويات أعلى في الشعور بالأمن والتوافق الزوجي مقارنة باللاجئات ممن لديهن أكثر من 3 أولاد.

رابعاً: عدد سنوات اللجوء.

تم استخدام تحليل التباين تبعاً لمتغير عدد سنوات اللجوء، ويبين جدول (17) هذه النتائج.

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالأمن والتوافق الزوجي حسب متغير عدد سنوات اللجوء

الفئات	العدد	الشعور بالأمن		التوافق الزوجي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	20	3.82	0.56	3.80	0.57
5 - 10 سنوات	86	3.76	0.59	3.74	0.61
أكثر من 10 سنوات	94	3.93	0.51	3.86	0.53

يتبين من جدول (17) تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بسبب اختلاف فئات متغير عدد سنوات اللجوء، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (18).

جدول (18) تحليل التباين الأحادي لأثر عدد سنوات اللجوء على الشعور بالأمن والتوافق الزوجي:

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.586	2	0.793	4.71	0.001
داخل المجموعات	48.239	197	0.245		
الكل	49.825	199			
بين المجموعات	1.721	2	0.861	4.09	0.002
داخل المجموعات	54.319	197	0.276		
الكل	56.040	199			

تشير النتائج في جدول (18) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن تعزى لمتغير عدد سنوات اللجوء كما أشار الجدول لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي تعزى لمتغير عدد سنوات اللجوء ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في جدول (19)

جدول (19) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر عدد سنوات اللجوء على الشعور بالأمن والتوافق الزوجي

	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الشعور بالأمن	3.82	3.82	3.76	3.93
	3.76	0.09		
	3.93	0.35*	0.11	
التوافق الزوجي	3.80	3.80	3.76	3.86
	3.74	0.12		
	3.86	0.28*	0.10	

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

يتبين من جدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي وتبين اللاجئات ذوات المدة أكثر من

10 سنوات يمتلكن مستويات أعلى في التوافق الزوجي مقارنة باللاجئات ذوات المدة الأقل من 5 سنوات.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أن اللاجئات السوريات المقيمات في الأردن يمتلكن مستوى متوسطاً من الشعور بالأمن، وهو ما يشير إلى حالة من الاستقرار النسبي التي تحققت بفضل الجهود الحكومية والمجتمعية في توفير الخدمات الأساسية مثل السكن، والتعليم، والرعاية الصحية. هذه العوامل أسهمت في إرساء حدٍ أدنى من الإحساس بالأمان المعيشي، غير أنّ هذا الشعور لا يزال ناقصاً بسبب الضغوط اليومية الناتجة عن متطلبات المعيشة في بيئة جديدة. كما أن التجارب السابقة المرتبطة بالزواج القسري والصدمات النفسية التي تعرّضن لها قبل أو أثناء اللجوء، ما تزال تحدّ من الإحساس الكامل بالأمان. وتندرج هذه النتيجة مع دراسات سابقة (الرواد وبدير، 2017؛) التي بيّنت أن الشعور بالأمن لدى اللاجئتين السوريتين يتراوح في الغالب بين المتوسط والمنخفض تبعاً لظروف الاستقرار.

أما فيما يتعلق بالتوافق الزوجي، فقد أظهرت النتائج أن مستواه لدى اللاجئات السوريات في الأردن جاء متوسطاً أيضاً، وهو ما يعكس تأثير العلاقة الزوجية بظروف اللجوء وضغوطه. فقد فرضت الأوضاع الجديدة إعادة توزيع للأدوار الأسرية، وتحمل الزوجة أحياناً مسؤوليات اقتصادية واجتماعية إضافية، مما غيّر في طبيعة التوازن داخل العلاقة الزوجية. ومع ذلك، لا تزال بعض عناصر التفاهم، والاحترام المتبادل، والرغبة في الحفاظ على استقرار الأسرة حاضرة، وهو ما ساعد في بقاء مستوى التوافق ضمن الحدود المتوسطة وتختلف عن دراسة لموشي وعزاق (2023) التي وجدت أن اللاجئتين السوريتين في الجزائر يعانون من تدنيّ في التوافق الزوجي نتيجة ضعف الاندماج الاجتماعي.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي، وهو ما يعزز الفرضية القائلة بأن الإحساس بالأمان النفسي والاجتماعي يُعدّ من أبرز محددات جودة العلاقة الزوجية. وقد أكدت دراسات سابقة هذا الترابط، مثل دراسة لموشي وعزاق (2023)، في حين خالفها دراسة أبو الكباش (2023) التي لم تجد علاقة ذات دلالة بين المتغيرين.

أما الفروق ذات الدلالة الإحصائية فقد ظهرت تبعاً لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية؛ إذ تبين أن النساء الأكبر سناً والأعلى تعليمًا، واللواتي لديهن عدد أقل من الأبناء، أو

قضين فترة أطول في الأردن، يتمتعن بمستويات أعلى من الشعور بالأمن والتوافق الزوجي. ويمكن تفسير ذلك بأن العمر والخبرة الحياتية يتيحان فهماً أعمق لطبيعة الأزمات ومواجهتها، وأن المستوى التعليمي يرفع من القدرة على التكيف، والتواصل الفعال، في حين أن قلة عدد الأبناء تخفف وتُتيح فرصاً أكبر للتفاهم الزوجي، كما أن طول مدة الإقامة في الأردن يساهم في استقرار اجتماعي واقتصادي نسبي، ينعكس إيجاباً على الإحساس بالأمان والرضا الأسري.

تُظهر هذه النتائج بوضوح أن الاستقرار النسبي في البيئة الأردنية، إلى جانب العوامل الشخصية والاجتماعية والتعليمية، أسهم في تعزيز التكيف النفسي والاجتماعي للاجئين السوريين، لكنه لم يحقق بعد الشعور الكامل بالأمن أو التوافق الزوجي، في ظل استمرار الضغوط الاقتصادية والاجتماعية المصاحبة لحالة اللجوء.

ومن المهم التأكيد على أن نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها على جميع اللاجئين السوريين في دول اللجوء الأخرى أو في مناطق مختلفة من الأردن، إذ تقتصر صلاحية التعميم على مجتمع الدراسة الحالي ضمن الحدود المكانية والزمنية التي أُجريت فيها، فإن تطبيق النتائج على مجتمعات مختلفة يتطلب دراسات إضافية تأخذ في الاعتبار التباينات البيئية والاجتماعية والثقافية بين تجمعات اللاجئين السوريين في الدول.

التوصيات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تصميم تدخلات خاصة باللاجئين و تقديم برامج دعم خاصة للأسر الأكبر حجماً للتخفيف من الضغوط الاقتصادية والنفسية لتعزيز نضجهم العاطفي والاجتماعي، مما يساهم في تحسين جودة حياتهم الزوجية والشعور بالأمان.
2. يُنصح بإجراء دراسات لاحقة تركز على استكشاف عوامل أخرى تؤثر في العلاقة بين الشعور بالأمن والتوافق الزوجي، بما يشمل الجوانب الثقافية والاقتصادية، لتصميم تدخلات أكثر دقة وفعالية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو شنار، فؤاد احمد. (2023). الإرشاد الأسري الزوجي: دليل عمل المرشد الأسري المبتدئ للمقبلين على الزواج. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- جبر، حسين عبيد. (2015). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم القلق لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 23 (3)، 1275-1294.

- الحسيني، حسين محمد ومحمد، مي مدحت. (2020). التوافق الزوجي وتأثيره على الأبناء. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة*. 7 (1)، 353-324. <https://doi.org/10.21608/maml.2020.159783>
- الدليم، فهد عبدالله وعبدالسلام، فاروق سيد ومهي، يحيى محمد والفنة، عبدالعزيز عبدالرحمن. (1993). *مقياس الطمأنينة النفسية*. سلسلة مقاييس مستشفى الطائف.
- الرواد، ذيب محمد وبدير، تهاني رزق. (2017). الدعم الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى المطلقات في كفر قاسم. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 1 (2)، 153-130.
- الزعي، ن. (2021). الآثار النفسية والاجتماعية للجوء على المرأة السورية اللاجئة. *مجلة دراسات الشرق الأوسط*، جامعة اليرموك.
- سعدا، محمد عماد والخوري، منذر. (2022). التوافق الزوجي لدى العاملات وغير العاملات في الزبداني بمحافظة ريف دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 18 (3)، 279-234.
- العازمي، لافي. (2018). *الأمن النفسي: مفهومه وأبعاده ومعوقاته*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عتوم، معاذ عقل. (2019). *القدرة التنبؤية للأمن النفسي بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- فؤاد، مروة أحمد وفهبي، فاطمة عزت. (2019). الشعور بالأمن النفسي لدى المرأة العربية في ضوء بعض المتغيرات "الزوجة - المطلقة" نموذجاً. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*. 14، 1-18.
- الكاطبي، إسراء باقر. (2017). *أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- لموشي، حياة وعزاق، رقية. (2023). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى اللاجئين السوري في الجزائر. *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*. 6 (1)، 1569-1553.
- المهيرات، راية مرزوق. (2017). *اللجوء السوري وأثره على الأمن المجتمعي دراسة على الاخصائيين الاجتماعيين العاملين في مخيم الزعتري*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- نعيسه، رغداء. (2014). *مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي* "دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق". *مجلة جامعة دمشق*. 30 (2)، 125-81.

المراجع الأجنبية:

- Adamczyk, K., Watkins, N., Dębek, A., Kaczmarek, D., & Łazarów, N. (2023). Relationship (in)congruency may differently impact mental health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23 (3), 100376. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2023.100376>.

- Ahmedi, K., & Mezaini, D. (2023). The Effect of Psychological Support on Psychological Security, Marital and Hardiness of the Newly Married Women (an Experimental Study in Algiers). *Al-Sirraj Journal in Education and Community Issues*, 7(3), 34-43.
- Alharbi, B. H. (2017). Psychological security and self-efficacy among Syrian refugee students inside and outside the camps. *Journal of International Education Research*, 13(2), 59-68.
- Asfour, O., & Baca, M. J. (2018). *Understanding the Mental Health and Psychosocial Needs, and Service Utilization of Syrian Refugees and Jordanian Nationals: A Qualitative & Quantitative Analysis in the Kingdom of Jordan (2017)*. International Medical Corps.
- Carroll, P. J., Arkin, R. M., & Wichman, A. L. (2015). *Handbook of Personal Security*. Taylor & Francis.
- Johansen, J. D., Varvin, S., & Sagbakken, M. (2025). Family life under strain: The impact of forced migration on refugee parenting in reception centers. *Frontiers in Psychology*, 16, 1554692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1554692>
- Krevers, B., & Milberg, A. (2015). The Sense of Security in Care—Relatives' Evaluation Instrument: Its Development and Presentation. *Journal of Pain and Symptom Management*, 49(3), 586-594. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2014.06.019>
- Öztekin, A., S. (2022). Effect of Syrian Refugees on Native Family Formation: Marriage and Divorce Trends in Turkey. *İnsan ve Toplum Dergisi*. 12(2), 111-139. <https://doi.org/10.12658/M0653>
- Van Der Loo, H., & Beks, J. (2020). *Psychological Safety: Signpost to Fearless , Performance*. Independently Published.
- Van Ryzin, M. J., & Leve, L. D. (2012). Validity evidence for the Security Scale as a measure of perceived attachment security in adolescence. *Journal of adolescence*, 35(2), 425–431. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.014>

تحليل موضوعي لاستخدام أداة التمني "ليت" في الأمنيات السبع المستحيلة في القرآن

د. عيسى حمد الخطيب*

تاريخ وصول البحث: 2024/9/20 م تاريخ قبول البحث: 2025/10/19 م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل استخدام أداة التمني "ليت" في الأمنيات السبع المستحيلة في القرآن الكريم. يشمل هذا البحث الوصفي الموضوعي النوعي 7 آيات قرآنية شملت سبع أمنيات مستحيلة استخدمت أداة التمني "ليت". وتضم هذه الآيات: الآية رقم (40) من سورة النبأ؛ (24) الفجر؛ (25) سورة الحاقة؛ (27 و 28) الفرقان؛ (73) سورة النساء. و (66) سورة الأحزاب. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتصنيف موضوعات استخدام "ليت" وأنماطها. إن الهدف الرئيسي من هذه الدراسة الموضوعية هو تصنيف الأنماط المهمة في البيانات لمناقشة مدى صلتها بأهداف البحث مستخدماً الإطار النظري (Braun & Clarke, 2006). تم جمع البيانات من النصوص / الترجمات القرآنية مثل تفسير ابن كثير (تفسير بالمآثر) ومعاني القرآن (علي، 1989) والتي تم تنفيذها لتثليث البيانات المكتسبة من التفاسير وترجمة القرآن والتأكد من صحة البيانات. وأظهرت النتائج أن أداة التمني "ليت"؛ وتعني "أتمنى" تُستخدم بشكل أساسي في هذه الآيات لتمثيل حالة الكفار والمنافقين والكافرين المستحيلة يوم القيامة.

الكلمات المفتاحية: موضوعي، التحليل، التمني، تأكيد، أداة، المستحيل، القرآن.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة مؤتة.

Thematic Analysis of the Use of the Accentuated Tool "Layt; I Wish" In the Seven Impossible Wishes in Qur'an

Abstract

This study analyzes the use of the accentuated tool "layt; I wish" in the seven impossible wishes in Qur'an. This thematic-qualitative descriptive research included 7 Quranic verses that represented seven impossible wishes using the accentuated tool "layt". This comprised verse number (40) in Surah Al Naba'; (24) Al Fajer; (25) Al Haqa; (27 and 28) Al Furqān; (73) Al Nisaa'; and (66) Al Ahzāb. It aimed at analyzing, classifying, and reporting the themes of "layt". The main objective of the present thematic study is to classify patterns significant in the data to discuss their relevance to the research objectives following (Braun & Clarke, 2006) theory. Data were collected from Qur'anic texts/translations such as Tafsir ibn Kathir (Tafsir bil Ma'thur) and the meaning of the Qur'an (Ali, 1989) being implemented to triangulate the data acquired from the exegeses and qur'anic translation confirming validity of data. Findings showed that the accentuated letter "layt; I wish" is mainly used in these verses to represent the situation of infidels, hypocrites, and disbelievers on the Day of Judgment.

Keywords: Thematic, Analysis, Wishing, Layt, Accentuated, Tool, Impossible, Qur'an.

Introduction:

Qur'an has revealed many issues in Muslims' lives connected with their belief in Allah, moral concern towards humanity, and connection with the environmental sphere (Abdelwali, 2007). It is the holy book of Islam, alienated into 114 Suras (chapters) revered as the word of Allah, dictated to prophet Muhammad peace be upon him by the archangel Gabriel, and recognized as the basis of Islamic religion, law, culture, and politics as the entire constitution.

Internally, the sūrahs are split into verses known as āyāt (singular āyah) a term that represents a "sign" and is also implied in the Qur'an to label signs of God's power and grace, such as varied features of the natural world or the penalties that Allah "الله" is said to have enforced on sinful peoples of the past. Distinct from classical Arabic poetry, whose commencements relate to pre-Islamic eras, Qur'ānic verses do not follow a measurable meter; i.e., they do not adapt fixed patterns of long and short syllables. In this regard, it is correct to hold, with the Islamic tradition, on an ethical distinction between Qur'ānic and poetic verses.

Many measures in Qur'an are extremely formulaic, and longer verses are often accomplished with specific set phrases, such as "Allah is forgiving, compassionate" or "Allah is knowing, wise" (Al Khotaba & Algahtani, 2022). Qur'an commonly styles itself as sacred speech by using the first-person singular or plural ("I" or "we") in accounts that relate to divinity. However, this deity voice substitutes with third-person statements about Allah (Sells, 2000).

Hence, the Qur'an has constantly been the brilliant basis that represents the nature of the connection between language, culture, and style in the real world through time (Burckhardt, 2009). One of these structures is the link between cultural and religious objects in the past, present, and future which has continuously been a significant feature in modeling the works of Muslim culture in the Qur'an (Ali, 1989).

Review of Literature:

Style in the Qur'an is very allusive with commentaries that should explain what is being linked to events, people, and places. The Qur'an represents facts in an interesting style that makes it unique in expressing impossible wishes that will never happen on the Day of Judgement. Unfortunately, these wishes will not help them on the Day of Judgment as they will involve no basis of reason in it (Abdel Haleem, 1999). This is because, in each of these wishes, there is an impossible wish which is too late to be achieved.

The term "impossible wish" has been defined by varied Muslim scholars concerning its function in the Qur'anic text. It refers to the request for something for love which is commonly unexpected and represents what is not possible to obtain (Ahmed & Fatima, 2015). Semantically, the word "wish" revolves around several meanings "appreciation and apprehension; التقدير و التشهي /altaqdir w altashhi/"; "lying; الكذب /alkadhib/"; "writing; الكتابة /alkitaba/"; "reading; القراءة /alqira'a/"; and "invention and fabrication; الاختراع والافتعال /aliakhtirae waliaftieal /" (Mukhtar, 2001).

If there are accentuated letters that advance from their creative meanings, and they are implemented in other meanings, one does not discover the same in the simple wish accentuated tool "layt; I wish – ليت" (Lichtenwalter, 2021). Wishing is used in the possible and the impossible because the essence of wishing is love. The occurrence of something, whether waiting for it to happen or not reflected in the implementation of different accentuated letters such as "layt; I wish – ليت".

"Layt; I wish – ليت" is the original accentuated tool used for wishing unanimously, and it represents the impossible mostly. It represents the wish to get the beloved thing that is not expected or not expected to happen. It is one of the accusative letters that accustoms the subject (noun) and raises the predicate (verb) if it is

singular and if it is not singular, it is ruled to be lifted. It is the only basic accentuated tool. Behind the word "layt; I wish – ليت" there is a thirst that could not be quenched. It describes entrapped hopes and unfulfilled desires.

If other accentuated tools deviate from their original meanings and are used in other meanings, then we do not find the matter like this in the basic wishing tool "layt; I wish – ليت." The rhetoricians did not illustrate much on other meanings of the word "I wish" except the meaning of "wishing". This indicates the longevity of this tool in the style of wishing (Rippin, 2016).

Additionally, there is a big difference between hopes and desires. Hope is charged with the meanings of faith, slavery, and humiliation to the decision-maker, with every effort. In achieving this, and seeking the reasons for reaching the goal of hope while achieving the desired. Turning away from what is disliked, so that you see the owner of hope outwardly as he is inwardly, chaste, pure, and honest. It is flawed because it is presented with certainty and insight from those who hope for it (Al-Barakati, 2014). As for wishing, it is a way of laziness and impotence, while denying the existence of the power capable of achieving that. So, the wish comes unilaterally, as if someone is looking at himself in a mirror and wishing he was more beautiful. From that picture he sees with his arms outstretched out of laziness and lethargy, waiting for a miracle to happen by then.

So wishing is asking for the beloved thing, and it may be possible, or it may be impossible. The soul often asks for the impossible, so if the desired thing is possible, then it must not be than you expect yourself; because if you expected him, he was a beggar (Amjad & Farahani, 2013). This study is directed towards the analysis of this original accusative tool, which was mentioned in the Qur'an in 14 verses, through which the researcher attempted to examine the use of "layt; I wish – ليت" only in 7 Qur'anic verses in 6 Suras. Therefore, this study adopted a thematic qualitative

descriptive approach to analyze the use of the accentuated tool "layt; I wish" in the seven impossible wishes in Qur'an (Alamiri, 2016).

In a study by Najim & Abd Aliwie (2024) to examine the pragmatic use of "wish" strategies by Iraqi EFL Learners, the findings indicated that most of the respondents used the "wish" explicitly rather than implicitly to represent positive and negative desires (to bless or curse someone).

In addition, Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999:555) state that ".... The verb wish, on the other hand, is similar to counterfactual conditionals in that the same clauses that follow wish can also function as the if clause or the result clause of a counterfactual conditional. These include its relative simplicity, the consistency in the backshifting of tenses....".

Having discussed this, not much research has been found on the use of the accentuated tool 'layta' and 'atamanna' (wish) in Arabic. Commonly; the two verbs in Arabic (layta and atamanna) can be applied interchangeably without any essential change in meaning. But it should be admitted that there are modifications in usage and structures. Consequently, this study is an attempt to examine the accentuated tool "layt; I wish – ليت" in the seven impossible wishes in the Quran.

Statement of the Problem:

Expressing a wish or regret "accentuated tool; layt; I wish – ليت" in Quranic Arabic is intricate and difficult to understand when expressing an action that will take place in the future but has already been perfected but relates to the nonoccurrence of the situation in the past. For example, if one says, 'I wish I had driven home.', it is understood that he did not buy it and he regrets that now or will regret it in the future where it will be impossible to achieve.

Objectives of the Study:

This study intends to achieve the following research objectives:

1. To identify surah and verses related to the use of the word "ليت; I wish – ليت" as an accentuated tool of impossible wish in the Quran.
2. To analyze the accentuated tool "ليت; I wish – ليت" as impossible using thematic analysis to discover more about the purpose of the impossible wish and its significance in the Qur'an.

Research Questions:

This research addresses the following questions.

1. Which surah and verses do relate to the use of the word "ليت; I wish – ليت" as an accentuated tool of impossible wish in the Quran?
2. To what extent is the accentuated tool "ليت; I wish – ليت" used as impossible adopting thematic analysis to discover more about the purpose of impossible wish and its significance in the Qur'an?

Methodology:

This study used the thematic qualitative descriptive method to identify, analyze, and report themes in elicited data (Braun & Clarke, 2006). The main objective of adopting thematic analysis, for instance, themes in the data that are significant is taken out to create patterns. These patterns are to be deployed to discuss the research issue. Hence, it is not just merely concluding data; appropriate thematic analysis understands and makes meaning out of it. Data, code, and patterns are three significant components in thematic analysis. Data elicitation was achieved from secondary data that included prime and second sources of information. The prime secondary data is the Quranic translation/interpretations and Quranic index, al-Qur'an, and Tafsir (exegeses). The second secondary data is comprised of journals, books, and articles.

Tafsir Ibn Kathir and the implication of the Holy Qur'an (Ali, 1989) being implemented to triangulate the data achieved from the exegeses and Quranic translation confirming data validity. As part of the thematic analysis, the researcher used open coding before the identification of patterns. According to Braun and Clarke (2006), thematic analysis follows a six-phase guide, a convenient framework for piloting this type of analysis. These phases include; getting familiar with the data; generating initial codes; searching for themes; reviewing themes; defining themes and, writing up. The sample of the study comprised 7 Quranic verses that depicted the seven impossible wishes found in Qur'anic verses using the accentuated tool "*layt; I wish*". The verses were selected using purposive sampling. Suras that showed the use of impossible wishes are depicted in Table.1 below.

Table 1: Impossible Wishes according to Verses and Suras in the Qur'an

Suras Name	No of Verse
1. Al Naba' - النبأ	40
2. Al Fajer - الفجر	24
3. Al Haqa - الحق	25
4. Al Furqān - الفرقان	27 & 28
5. Al Nisaa' - النساء	73
6. Al Ahzāb - الأحزاب	66

As stated in Table.1, there are 7 Qur'anic verses in 6 Suras that used the Accentuated Tool "*layt; I wish* – ليت" in the Seven Impossible Wishes in the Quran. These verses included verse number (40) in Surah Al Naba'; (24); (25) Al Haqa; (27 and 28) Al Furqān; (73) Al Nisaa'; and (66) Al Ahzāb. The researcher analyzed the collected data using open coding and themes.

Findings and Discussion:

As discussed previously that use of the accentuated tool "*layt; I wish*" is used in both the possible and impossible state of hope because the essence of wishing is the

love for something to happen whether a person is waiting for it or not. In this study, the researcher attempted to examine the hope and wish style in the Qur'an that was mentioned in thirteen verses plus one but focused mainly on the accentuated letter that is used to express seven impossible wishes as shown in Table (2). The analysis of the verses "layt; I wish" shows wish and hope (Abd al-Karim, 2000). However using thematic analysis of the accentuated tool "layt; I wish" using Tafsir Ibn Kathir (Tafsir bil Ma'thur) and the meaning of the Holy Qur'an (Abdullah Yusuf Ali, 1989), the accentuated tool "layt; I wish" is considered a tool for expressing possible and impossible hope and wish. The analysis of the verses using open coding and from these coding themes are identified. Table (2) displays the open coding of 7 verses in 6 Suras and the themes identified.

Answer to Research Question One: Suras and Verses that Relate to the Use of the Word "layt; I wish – ليت" as an Accentuated Tool of Impossible Wish in the Quran.

To answer research question one, Table (2) in the following sections depicts the Suras and their number in the Quran reveals the occurrence of the use of the word "layt; I wish – ليت" as an accentuated tool of impossible wish in the Quran. The analysis indicated that 7 suras include the occurrence of the word "layt; I wish – ليت" are (40) in Suras Al Naba'; (24) Al Fajer; (25) Al Haqa; (27 and 28) Al Furqan; (73) Al Nisaa'; and (66) Al Ahzab.

Table (2) depicts the open coding and patterns of the verses in their translation and transliterated versions.

Table 2: Open Coding and Patterns

Suras Name	Verse Translation & Transliteration	Open Coding
1. Al Naba' - النبأ	{إِنَّا أَنْذَرْنَاكُمْ عَذَابًا قَرِيبًا يَوْمَ يَنْظُرُ الْمَرْءُ مَا قَدَّمَتْ يَدَاهُ وَيَقُولُ الْكَافِرُ يَا لَيْتَنِي كُنْتُ تُرَابًا} "innā andharnākum 'adhāban qarīban yawma yanẓuru l-marū mā qaddamat yadāhu wayaqūlu l-kāfiru yālaytani kuntu turāba" "Indeed, We have warned you of an imminent punishment—the Day every person will see the consequences of what their hands have done, and the disbelievers will cry, "<i>I wish I were dust.</i>"	40
2. Al Fajr - الفجر	{يَقُولُ يَا لَيْتَنِي قَدَّمْتُ لِحَيَاتِي} "Yaqoolu ya laytanee qaddamtu lihayatee" "They will cry, "<i>I wish I had sent forth something good for my true life.</i>"	24
3. Al Haqa - الحق	{وَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِشِمَالِهِ فَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيَةَ} "And as for those given their record in their left hand, they will cry 'bitterly', "<i>I wish I had not been given my record.</i>"	25
4. Al Furqan - الفرقان	{وَيَوْمَ يَعْصُ الطَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا} "And 'beware of the Day the wrongdoer will bite his nails 'in regret' and say, "Oh! <i>I wish I had followed the Way along with the Messenger!</i>"	27
5. Al Furqan - الفرقان	{يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فَلَانًا خَلِيلًا} "Ya waylata laytanee lam attakhith fulanan khaleelan" "Woe to me! <i>I wish I had never taken so-and-so as a close friend.</i>"	28
6. Al Ahzab - الأحزاب	{يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَّا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَ} "On the Day their faces are constantly flipped in the Fire, they will cry, "<i>Oh! If only we had obeyed Allah and obeyed the Messenger!</i>"	66

73	وَلَيْتُنَّ أَصَابَكُمْ فَضْلٌ مِّنَ اللَّهِ لَيَقُولَنَّ كَأَن لَّمْ تَكُن بَيْنَكُمْ } {وَلَيْتَنَّهُ مُوَدَّةٌ يَا لَيْتَنِي كُنْتُ مَعَهُمْ فَأَفُوزَ فَوْزًا عَظِيمًا But if you return with Allah's bounties, they will say—as if there had been no bond between you—“ <i>We wish we had been there with them to share the great gain!</i> ”	Al النساء - Nisaa'

1. يقول الله تعالى في سورة النبا [آية: 40]: ﴿إِنَّا أَنْذَرْنَاكُمْ عَذَابًا قَرِيبًا يَوْمَ يَنْظُرُ الْمَرْءُ مَا قَدَّمَتْ يَدَاهُ وَيَقُولُ الْكَافِرُ يَا لَيْتَنِي كُنْتُ تُرَابًا﴾.

“Indeed, we have warned you of an imminent punishment—the Day every person will see the consequences of what their hands have done, and the disbelievers will cry, “I wish I were dust.”

Verse 40 in Surah Al Naba honored the obedience to God and His Messenger. He commanded the obedient people to revive his religion and honor his call. He commanded them not to attack their opponent until they felt what they had and knew how to respond to them. This has been proven to them, so He said, “Take heed.” He taught them to engage in wars. This does not contradict trust, rather it is the essence of Trust.

2. يقول الله تعالى في سورة الفجر [آية: 24]: ﴿يَقُولُ يَا لَيْتَنِي قَدَّمْتُ لِحَيَاتِي﴾

“They will cry, “I wish I had sent forth something good for my true life.”

Allah Almighty says, telling us about the eagerness of the son of Adam on the Day of Resurrection, and his remorse over his negligence in the good deeds of this world that will grant him an eternity of uninterrupted bliss. Allah's wrath. He requires his pleasure for me. This call makes it impossible to obtain hope or wish.

3. يقول الله تعالى في سورة الحاقة [آية: 25]: ﴿وَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِشِمَالِهِ فَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيَهٗ﴾ ، حيث جاء في تفسير هذه الآية أن أهل الشقاء يعطون كتب أعمالهم السيئة بشمالهم تمييزاً لهم وخزياً وعاراً وفضيحة، فيقول أحدهم من الهم والغم والخزي {يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيَهٗ} لأنه يبشر بدخول النار والخسارة الأبدية.

“And as for those given their record in their left hand, they will cry “bitterly”, “I wish I had not been given my record.”

The interpretation of this verse states that the people of misery give the books of their bad deeds to their left hand as a mark of distinction, disgrace, and disgrace for them. So one of them says out of worry, grief, and disgrace, "Oh that I had not been given a book." Yeh} because it heralds the entry of Fire and eternal loss.

4. ياليتني اتخذت مع الرسول سبيلاً يقول الله تعالى في سورة الفرقان [آية: 27]: ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا﴾ ، حيث جاء في تفسير هذه الآية الكريمة ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ﴾ بشركه وكفره وتكذيبه للرسول ﴿عَلَى يَدَيْهِ﴾ تأسفا وتحسرا وحزنا وأسفا. ﴿يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا﴾ أي طريقا بالإيمان به وتصديقه واتباعه.

"And "beware of the Day the wrongdoer will bite his nails "in regret" and say, "Oh! I wish I had followed the Way along with the Messenger!"

As referred to previous verses, where ALLAH has made it clear in the earlier verse the condition of a group of polytheists who listen to the Qur'an but nothing of what they hear enters their heart because of its places of imitation, and the denunciation of everything new as they listen and do not hear. Allah showed in these two verses some of what will be of their affairs on the Day of Resurrection.

They wish they would return to the world, so that they may do good deeds and be among the true believers. Then deny them what they say if they had responded. It was revealed that they had returned to the state they were in because they had lost their readiness for faith, and their condition had reached such an extent that it did not affect covering and seeing panic and horrors.

5. ياليتني لم أتحذ فلانا خليلاً يقول الله تعالى في سورة الفرقان [آية: 28]: ﴿يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا﴾ ، حيث جاء في التفسير ﴿يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا﴾ وهو الشيطان الإنسي أو الجني، ﴿خَلِيلًا﴾ أي: حبيباً.

"Woe to me! I wish I had never taken so-and-so as a close friend".

The interpretation of this verse refers to the human devil or the jinn, Khalil meaning: a pure beloved, I used to advise people, treat them kindly to me, and treat them kindly to me. This verse depicts, in the style of wishful thinking, a scene filled with horror, heartbreak, and regret, a personal scene and a situation. He is alive, it is inviolable, and it is as if the reader is participating in this situation to take a sermon and an example of what will happen on that day. This oppressor, when he saw what Allah had prepared for him on that terrible day of the painful torment. He clenched his teeth on his hand, as an expression of his grief and remorse.

6. ياليتني كنت معهم فأفوز فوزا عظيما يقول الله تعالى في سورة النساء [آية: 73]: ﴿وَلَيْتَنَّ أَصَابَكُمْ فَضْلٌ مِّنَ اللَّهِ لَيَقُولَنَّ كَأَن لَّمْ تَكُن بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُ مَوَدَّةٌ يَا لَيْتَنِي كُنْتُ مَعَهُمْ فَأَفُوزَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾.

"On the Day their faces are constantly flipped in the Fire, they will cry, "Oh! If only we had obeyed Allah and obeyed the Messenger!"

The use of the accentuated tool "I wish" calls for astonishment at their conditions. What is the meaning of their saying: Oh, how beautiful I am! And despising their behavior, and calling on them to increase their sorrow for their loss. Allah Almighty told us about the people (weak in faith) who are lazy about Jihad with the Messenger of Allah- may Allah (God) bless him and grant him peace - {And if a bounty from Allah befalls you} meaning: victory and spoils {they will surely say, "As if there was no affection between you and him. I wish I had." With them, I will win a great victory} meaning: he wishes he was present. To obtain the spoils, he has no desire or intention for anything other than that as if he is not one of you, O community of believers, nor is there between you and him the affection of faith, which necessitates that the believers share in all their interests and the protection of their harms. They rejoice in obtaining it, even at the hands of other of their fellow believers, and they suffer in losing it, and they all strive. In every matter through which they improve

their religion and their world, the one who desires only this world does not have the aforementioned spirit of faith.

7. يَا لَيْتَنَا أطعنا الله وأطعنا الرسول، يقول الله تعالى في سورة الأحزاب [آية: 66]: ﴿يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَ﴾، حيث جاء في التفسير أن الكافرين ﴿يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ﴾ فيذوقون حرها، ويشتد عليهم أمرها، ويتحسرون على ما أسلفوا. ﴿يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَ﴾ فسلمنا من هذا العذاب، واستحققنا، كالمطيعين، جزيل الثواب. ولكن أمنية فات وقتها، فلم تفدهم إلا حسرة وندماً، وهمماً، وغماً، وألماً.

But if you return with Allah's bounties, they will say—as if there had been no bond between you—"We wish we had been there with them to share the great gain!", but the time for the wish had passed, and it did not benefit them except for grief, regret, anxiety, distress, and pain.

Answer to Research Question Two: The Extent to which the Accentuated Tool "layt; I wish – ليت" was used as an Impossible Tool adopting Thematic Analysis to Discover more about the Purpose of Impossible Wish and its Significance in the Qur'an.

Most of the Quranic verses use the accentuated tool "layt; I wish – ليت" to a large extent to represent the impossible wish that will occur on the Day of Resurrection through which Allah made close to us by revealing the frightening image of Hell, the burning repulsive fire, the painful desires of the infidels where despair, wailing, lamentation, and groaning arise. The use of wishing in the Quranic texts suggests the expression of regret, sorrow, and sorrow on the Day of Resurrection for the state of this negligent person who neglected his duty to his Lord and himself. In this tough state, if events happen and the veils are lifted from the people, and their past appears vibrant to them, and their heedlessness is taken away, then they will wish to return to doing decent deeds, but how can that be or how possible would it be? That is, the only way to make such a wish possible or be real is by returning and doing good

deeds that will benefit them in their afterlife, which is true life, but that is impossible, as regret is of no use then. Based on the results of the study, it is recommended that students be trained in the use of Qur'anic rhetoric. In addition, further future research should be extended to examine Qur'anic rhetoric in related verses.

Conclusion:

To conclude, researchers stated that hope relates to expressing something impossible, but wish refers to what is possible and what is impossible. The concept of wish using the accentuated tool "I wish" in Qur'anic verses is worth investigating. This style occurred in the Qur'an almost thirteen times. Therefore, having studied Qur'anic verses that include the expression "layt; I wish – ليت"; it was found that most of the wishes exposed the situations of disbelievers, hypocrites, and disobedient, and this was shown in most of the verses that included the use of the accentuated tool except in one case in Qur'an in Surah Yaseen {But they killed him, then he was told by the angels, "Enter Paradise!" He said, "If only my people knew; ﴿يس:26﴾ قِيلَ ادْخُلِ الْجَنَّةَ قَالَ يَلَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ}. The findings of this study make it clear that the purpose of the accentuated tool "layt; I wish – ليت" is to express regret and heartbreak of the state of hope. This shows the beauty of the miraculous Qur'anic style as a separate form or genre from other styles in Standard Arabic (SA), there is, and there will be no style that matches this Qur'anic style. The human soul is of great significance and involves many secrets that Allah Almighty unveils and reveals hidden away from its rivals using the wish style.

References:

- Abdel Haleem, M., (1999). *Understanding the Qur'an: Themes and Style*. London: I B Tauris.
- Abdelwali, M., (2007). The Loss in the Translation of the Qur'an. *Translation Journal: Religious Translation*, XI(2), pp. 1-10.

- Ahmed, A. & Fatima, S., (2015). The Holy Quran: Text, Translation, and Commentary by 'Abdullah Yusuf Ali (A Critical Review). *Al-Adwa Journal*, 30(44).
- Al Khotaba, E, & Algahtani, M., (2022). An Analysis of the Linguistic Aspects in the Qur'anic Verses' Translation: A Case of Al Fatihah Surah. *Journal of Literature, Languages, and Linguistics*, vol 87.
- Alamiri, Z., (2016). *Applying SFL to the Qur'an: textual metafunction in some of the Qur'anic narratives of Abraham* (Doctoral dissertation).
- Al-Barakati, M., (2014). Tracing a Model for Euphemism Translation, a Functional Approach. New Orleans, USA, The West East Institute (2014 *WEI International Academic Conference Proceedings*), pp. 146-150.
- Ali, A., (1989). *The Holy Qur'an: Text Translation and Commentary*. Kuwait: That-es-Salasil.
- Amjad, F., & Farahani, M., (2013). Problems and Strategies in English Translation of Quranic Divine Names. *International Journal of Linguistics*, Vol. 5 (1), pp.128-142.
- Burckhardt, T., (2009). *Art of Islam: Language and meaning*. World Wisdom, Inc.
- Lichtenwalter, L., (2021). Thinking Biblically about the Qur'an: An Exploration of Qur'anic Self-Image, Worldview, Hermeneutics, and Christology. *Journal of the Adventist Theological Society*, 32(1), 7.
- Najim, A., & Abd Aliwie, A., (2024). A Pragmatic Analysis of Wish Strategies Used by Iraqi EFL Learners. *1151. 10.56294/sctconf2024.1151*.
- Rippin, A., (Ed.). (2016). *the Qur'an: Style and Contents*. Routledge.
- Sells, M., (2000). A Literary Approach to the Hymnic Sūras of the Qur'an: Spirit, Gender, and Aural Intertextuality. *Literary Structures of Religious Meaning in the Qur'an*, 3-25.

تجليات الخوف عند الآخر، رواية "سادن المحرقة" للأسير الفلسطيني "باسم خندقي" نموذجاً د. إيمان محمود الشاويش*

تاريخ وصول البحث: 2025/7/15 م تاريخ قبول البحث: 2025/10/6 م

الملخص

سعت هذه الدراسة لاستجلاء مظهرات الخوف عند الآخر، في رواية "سادن المحرقة"، للأسير الفلسطيني باسم خندقي، إذ تتجلى هذه الظاهرة في هذه الرواية بصورة لافتة، كاشفة عن التناقضات والهبات التي تعاني منها شخصية المحتل. كما يبرز على صعيد التشكيل السردى توظيف تقنيات السرد من تذكر وضمائر وأحلام وحوار بما ينسجم ويتناغم مع رؤية العمل الفني التي تسعى لتفكيك الصهيونية التي أفرزتها الحضارة الغربية القائمة على التطهير العرقي وازدواجية المعايير.

وقد تجلّى الخوف عند الآخر بعدة مظهرات، منها: الخوف من المحرقة النازية، والخوف على تاريخها الذي يستمد منه الآخر شرعية، واستمرارا في احتلال فلسطين، لذا يسعى لحراستها وتوارثها عبر الأجيال. كما جسدت الرواية خوف الآخر من السردية العربية الفلسطينية، المناهضة للسردية الصهيونية، ومدى خطورتها على استمرار وجوده في فلسطين، كما تجلّت مخاوف الشخصية من خلال ذكرياتها المتكدّسة بالجرائم، والمعارك والحروب، وصور القتل، والأشلاء، والدماء.

وقد استعانت الدراسة بالمنهج الاجتماعي متخذة من الوصف والتحليل أداة لها، منطلقة من العمل نفسه، رابطة بين الرؤية والتشكيل. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: انسجام رؤية العمل الفني في كشف الهبات والتناقضات التي تعاني منها سردية المحتل مع التشكيل السردى الذي عمل على إبرازها بصورة فنية لافتة.

كلمات مفتاحية: تجليات الخوف، الأسير الفلسطيني، المحرقة النازية، الآخر، أدب المقاومة، باسم خندقي.

* محاضر متفرغ، الجامعة الأردنية، العقبة.

Manifestations of Fear in the Other: The Novel "Keeper of the Holocaust"

By Palestinian Prisoner Bassem Khandakji as a Model

Abstract

This study explores the manifestations of fear in the Other in the novel "Keeper of the Holocaust" by Palestinian prisoner Bassem Khandakji. This phenomenon is strikingly evident in this novel, revealing the contradictions and shortcomings that plague the character of the occupier. Furthermore, at the narrative level, the use of narrative techniques such as recollection, pronouns, dreams, and dialogue is evident, in a manner consistent with the vision of the artwork, which seeks to dismantle Zionism, a product of Western civilization based on ethnic cleansing and double standards. Fear of the Other manifested itself in several ways, including fear of the Nazi Holocaust and fear for its history, from which the Other derives legitimacy and the continuation of its occupation of Palestine, and thus seeks to protect it and pass it on across generations. The novel also embodied the Other's fear of the Arab-Palestinian narrative that opposes the Zionist narrative and the extent of its threat to the continued existence of the Other in Palestine. The character's fears were also manifested through his memories, which are crammed with crimes, battles, wars, and images of the dead, body parts, and blood. The study relied on the social approach, adopting descriptive analysis as its tool, drawing on the work itself, linking vision and composition. The study reached a set of results, the most important of which are: the harmony between the artwork's vision in revealing the flaws and contradictions that plague the occupier's narrative and the narrative composition that worked to highlight them in a striking artistic manner.

Keywords: Manifestations of Fear, Palestinian Prisoner, Nazi Holocaust, The Other, Resistance Literature, Bassem Khandakji

المقدمة:

يتناول هذا البحث "تجليات الخوف" عند الآخر، إذ يشكل الخوف ثيمة لافتة في رواية "سادن المحرقة"، للأسير الفلسطيني باسم خندقي، ومن هنا تحاول هذه الدراسة البحث عن الرؤية والتشكيل لهذه الرواية، بناء على هذه الظاهرة المهيمنة في السرد الروائي، من خلال محاولة الإجابة عن بعض التساؤلات مثل:

- 1- كيف تجلّت ثيمة الخوف في البناء السردى لرواية "سادن المحرقة"؟
- 2- لماذا هيمنت ظاهرة الخوف على السرد الروائي؟
- 3- هل استطاع الأسير الفلسطيني أن يقدم رؤية مغايرة للآخر من خلال هذه الظاهرة؟
- 4- هل تلاحم الشكل الروائي مع رؤية العمل الفني؟
- 5- ما القيم الجمالية التي يحملها هذا العمل الفني؟

وقد استعانت الدراسة بالمنهج الاجتماعي متخذة من الوصف التحليل أداة لها، منطلقة من النص نفسه، رابطة بين الرؤية والتشكيل. وتنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول عملاً أدبياً يندرج تحت ما يسمى بـ "أدب المقاومة"، وقد سلّط الضوء على قضية حيوية تتعلق بدحض سردية الآخر المحتل من خلال تشكيل فني لافت، سيتضح خلال هذه الدراسة. كما يزيد من قيمة هذه الدراسة، كون كاتب رواية "سادن المحرقة" أسيراً فلسطينياً، قضى أكثر من عشرين عاماً تحت القيد والأسر الذي لم ينل من عزيمته، فقاوم من خلال الكلمة، وكتب عدداً من الأعمال الروائية والشعرية، واستطاع صوته تخطي جدران الزنزانة التي ما زال يقبع فيها، ورواية "سادن المحرقة" الصادرة عام 2024 هي آخر أعماله. ومن الجدير بالذكر أن خندقي قد حصل على جائزة البوكر العربية للعام 2024 عن روايته "قناع بلون السماء"، الجزء الأول من روايتنا قيد الدراسة.

أمّا عن الدراسات السابقة المتعلقة برواية "سادن المحرقة"، فلم تجد الباحثة -في حدود اطلاعها- دراسات سابقة لها. ويمكن الإشارة إلى الدراسات التي تناولت أعمال الأسير الفلسطيني باسم خندقي الأخرى، ومنها: دراسة بعنوان "التقاطب المكاني والهوية في رواية قناع بلون السماء"

¹ لعبد الله محمد عبد المغني، و"أيدولوجيا الخطاب في رواية قناع بلون السماء"² لمعاذ إشتية، و"مسك الكفاية للأسير الفلسطيني باسم خندقي، دراسة في التخيل التاريخي"³ لنزار قبيلات، و"لغة الجسد في رواية مسك الكفاية أنموذجاً"⁴ لأمنة راجح المليبي.

أما موضوع الخوف في الرواية العربية فقد وجدت الباحثة بعض الدراسات منها: دراسة لمجدي الخواجي بعنوان "سردية الخوف في روايات عبده خال؛ رواية فسوق أنموذجاً"⁵، ودراسة بعنوان "تجليات الخوف في رواية بابنوس قراءة ثقافية"⁶ لزهير عبيدات، و"تمثيلات الخوف في رواية النوم في حقل الكرز، لأزهر جريس، دراسة نفسية"⁷ للباحث علي سعيد حسن، و"ثقافة الخوف في الرواية العربية الحديثة"⁸ لإبراهيم السعافين، و"هاجس الخوف في الرواية الخليجية"⁹ للرشيد بوشعير. وتشترك الدراسات السابقة في تناولها ثقافة الخوف في المجتمعات العربية، كالخوف من السلطة أو المجتمع أو الموت ونحوه، ويتفرد البحث قيد الدراسة بتناوله الخوف من منظور ربطه بالآخر "المحتل" وتجلياته كما تبنت في رواية "سادن المحرقة".

إنّ الخوف كما تجسده رواية "سادن المحرقة" ليس مجرد شعور مؤقت تعيشه الشخصية فترة من الزمن ثم يمضي، أو ليس مجرد حالة عابرة تكون ردّة فعل على مواقف مخيفة قد تمر بها الشخصية؛ إنّ الخوف الذي تصوّره الرواية خوف ملازم في تكوين الشخصية يسكنها ولا ينفصل عنها، وقد تمظهر هذا الخوف بعدة حالات، تناولها السرد وسلط الضوء عليها من خلال تفاعل عناصر العمل الروائي، وانسجام تقنيات العمل السردية مع الرؤية التي تحملها رواية "سادن المحرقة". لقد تجلّى الخوف بعدة تمظهرات منها خوف الآخر من مواجهة الحقيقة "السردية الفلسطينية"، والخوف من فقدان شرعية المحرقة، والخوف من الجرائم التي ارتكبتها، والخوف من اعترافه بإنسانية الفلسطيني.

إنّ منطلق الاهتمام بهذا العلم يكمن بحمله رؤية فنية مناهضة للسردية الصهيونية، التي تحاول فرض سرديتها ومحو السردية العربية، ومما يزيد من أهمية هذا العمل -كما أشرت- أنّ كاتبه أسير فلسطيني، ما زال قابلاً لدى سجون الاحتلال؛ فباسم خندقه استطاع أن يقاوم محتله وهو داخل جدران زنزانته، وأن يدافع لا عن حقه وحق الأسرى الآخرين فقط، بل كانت رؤيته أبعد من ذلك، فهو يدافع عن حقه وحق الفلسطينيين في أرض فلسطين، ويستند إلى رؤية بعيدة عن الانفعال العاطفي المؤقت، أو الحقد والغضب والانفعال غير المنضبط تجاه سجنائه ومحتله.

ويأتي هذا العمل الروائي في خضم أحداث ساخنة تعيشها فلسطين عموماً، وغزة خصوصاً، وهذا يدل على ارتباط الأسير الفلسطيني بقضايا وطنه، وعدم انفصال الأدب عن الواقع الذي تعيشه الأمة، وقدرته على تلبية حاجات فنية وجمالية مستجدة.

لقد استطاع الأسير الفلسطيني أن يكون حرًا أكثر من سجنائه وأن يصوّر محتله خارج حدود سجنه، فلم تصوّر الرواية العلاقة بين الأسير والسجناء داخل حيّز السجن، بل حاولت سبر غور المحتل ومرجعياته وعلاقته مع الأرض، وعلاقته مع الآخر.

ويظهر من خلال التشكيل السردي وكأن خندقجي تقنّع بشخصية "الإسرائيلي المحتل"، محاولاً سبر عوالمه الداخلية حتى يجسّد الهنات التي يعاني منها، ويكشف ضعف السردية التي يحاول الآخر فرضها والتشبث بها، وتصديرها وتسويقها للعالم أجمع.

إنّ صياغة الشخصية، جزء من البناء السردية الذي يحمل دلالات ترتبط بالبناء الخطابي للنص¹⁰، وبالتالي فإنّ الشخصية وطريقة صياغتها يمكن أن تحمل رؤية النص.

ويمكن تتبع ثيمة الخوف ودلالاتها من خلال تشكيل البناء السردية، وتلاحم تقنيات السرد مع عناصر العمل الروائي؛ لذا قسمت الدراسة إلى مبحثين، تناول المبحث الأول العتبات النصية وعلاقتها مع الآخر، وتناول المبحث الثاني تجليات الخوف من خلال التقنيات السردية، فحاولت الدراسة الوقوف عند أهم هذه التقنيات ودلالاتها كتوظيف الضمائر، والحوار، والتذكر، والأحلام كما سيتضح في هذه الدراسة.

إنّ محتوى الشكل هو "أنساق الدلالة التي يحملها الشكل الفني الذي يتضمن كلّ العناصر الفنية والتقنيات التي يستخدمها الفنان واضعاً إياها في نسق مرتّب ومنظّم يحمله رؤيته للعالم. وبهذا المعنى فإن محتوى الشكل يحمل أساساً رؤية الكاتب أو الفنان: اختياراته وتفضيلاته لمختلف عناصر الكون والحياة...."¹¹ لذا فإنّ التطوّر في إدراك التقنيات الروائية وفهمها نظرياً وعملياً هو السبيل الملائم لتطوّر الشكل الروائي، فالوعي بالشكل الروائي يساهم في تطوير التجربة السردية والوعي فيها وهو يتماهى مع تطوّر المجتمع وموقف محدد منه وبالتالي فالشكل الروائي ليس تابعاً للمحتوى، بل يحمل الخطاب الروائي في مكوناته.¹²

المبحث الأول: العتبات النصية وعلاقتها مع الآخر:

عتبة العنوان:

يحمل العنوان تأويلات وحمولات دلالية وإشارات إيحائية شديدة التنوع والثراء، فهو نص مواز له مستواه العميق؛ يمكنه أن يجسّد النص الواسع في حالة اختزال في دلالاته وبنيتة.¹³ وقد عرّف بعضهم العنوان بأنه "مجموعة علامات لسانية، تصوّر، وتعيّن، وتشير إلى المحتوى العام للنص".¹⁴ ويمكن القول إن عنوان رواية "سادن المحرقة"، يشكل بؤرة مركزية في البناء السردية، فهو يحمل أبعاداً ودلالات ترتكز عليها الرواية، وتشي برؤية جوهرية يحملها هذا العمل الفني.

وعند تحليل التركيب الذي يتشكل منه العنوان "سادن المحرقة"، نجد كلمة "سادن"¹⁵ تدل على الخدمة والحراسة والحماية، ولكن لشيء قد لا يتوقع المتلقي أنه بحاجة للحراسة وهو "المحرقة"/ "تاريخ المحرقة"، وكأنها غدت أمرا مقدسا كالمعبد؛ لذا اختار الكاتب كلمة "سادن" وليس مجرد خادم أو حارس، وهنا يكشف العنوان شيئا من دلالاته؛ ليشير إلى محرقة اليهود "الهولوكوست"، التي يحرص الآخر على خدمتها، وحراسة تاريخها، وتحويلها إلى أيقونة، أو إلى طقس شعائري؛ لأنها تمثل شرعيته في احتلال فلسطين وبقائه فيها كما يظن.

وتظهر ثيمة الخوف من خلال خوف الآخر من المحرقة، وخوفه عليها في الوقت ذاته، كما سيظهر من خلال هذه الدراسة. ويجد الدارس ارتباطا بين هذا العنوان وبين الأسطر الشعرية التي اقتبسها الكاتب من الشاعر محمود درويش، مستفتحا بها روايته:

"في كوخنا يستريح العدو من البندقية،

يتركها فوق كرسي جدي. ويأكل من خبزنا

مثلما يفعل الضيف.

يغفو قليلا على مقعد الخيزران.

ويحنو على فرو قطننا.

ويقول لنا دائما:

لا تلوموا الضحية!"¹⁶

فالعدوّ -مع ملاحظة هذا الوصف في تحديد العلاقة التي تجمع السارد مع الآخر المحتلّ- يستريح من "البندقية"، يستريح من القتل، من قتلنا على أرضنا في "كوخنا" يستريح، وهنا تكمن المفارقة، قاتل يستريح من قتلنا في أرضنا، ويأكل من "خبزنا"، كما يفعل الضيف الذي يفترض منه أن يكون مسلما، ويأخذ ضيافته ويغادر، فلا يحق للضيف أن يحتل المكان الذي يستريح فيه، ثم يترك بندقيته على الكرسي، كرسي "جدي"، مع ملاحظة توظيف الضمائر، ضمير المتكلم للملكية "كوخنا"، "خبزنا" "قطننا" لتأكيد حق الفلسطيني الذي يحاول الآخر سلبه، بوضع اليد عليه، ليصير ملكه، ويتظاهر باللطف، بعد كل الذي تقدم، ف"يحنو على فرو قطننا" -تناقض بين القتل والحنو- ثم يشرّع ما فعل بكونه ضحية يحق له أن يفعل ما يشاء؛ فيقول لنا "دائما" "لا تلوموا الضحية".

إنّ هذا السرد الدرامي الذي تصدرت به رواية "سادن المحرقة" يتواشج مع رؤية العمل، ويحمل طاقة إيحائية محمّلة بدلالات تختزل سردية الآخر، وتسخر من المفارقة التي يلعب فيها دور الضحية، وهو يمارس كل هذا النهب والقتل والتخريب. ناجون من المحرقة جاءوا إلى أرض ليست لهم؛ ليرتكبوا أفظع الجرائم والمخارق في حق شعب أعزل على مدى أعوام. إنّ العدو القاتل تدّرع بكونه ضحية ليمارس دوره في القتل واستلاب حقوق الفلسطينيين. لقد تحوّلت الضحية إلى جّلد. وهو حارس المحرقة، وسادنها في محاولة منه للحفاظ على تاريخ الضحية التي تستمد شرعيتها من المحرقة؛ للحفاظ على حقها في فلسطين بوصفها ناجية، ومن هنا يشي العنوان برؤية الرواية في تمسك "الضحية" الناجية، بتاريخ المحرقة؛ لتبرير فظائع الاحتلال الصهيوني على أرض فلسطين. وكأنّ المركّزة التي تقف عليها شرعية المحتل هي لعب دور الضحية، ومن هنا يأتي خوفه من أن يفقد هذا الدور أمام العالم.

المبحث الثاني: تجليات الخوف من خلال التقنيات السردية:

أولاً: الضمائر:

يعدّ توظيف الضمائر في البناء السردية تقنية لها فنيته، وحضورها الدلالي، ويمكن القول "...إنّ أي اختيار لضمير ما إنما هو... اختيار لموقف من الحقيقة وطريقة صياغتها. فجهات النظر التي تتحدث عنها السرديات، مصدرها هذا التباين في الموقف من الحقائق الموضوعية منها، والمخيلية، وليست مجرد كشف عن الصوت الذي يحكي، أو العين التي ترى وتفصل وتبهر".¹⁷

وينهض السرد الروائي في "سادن المحرقة" على تنوع الضمائر؛ ويرتكز بشكل أساسي على تنازع بين ضميري المتكلم والغائب، لمرجع واحد، وهو الشخصية الرئيسة في الرواية، المتمثلة بـ "أور شابيرا"، الجندي السابق في جيش الدفاع "الإسرائيلي"، والمريض النفسي بصدمة ما بعد الحرب، المتمثلة بنوبات الذعر الحادة.

وتجسّد اللغة ممثلة بتوظيف الضمائر (الغائب والمتكلم) أول تمظهرات الخوف لدى الآخر. فقد وظّف السرد ضمير الغائب من خلال كتابة "أور" لمذكراته مستعينا بهذا الضمير، كنوع من النجاة كما يصفه.¹⁸ وتمثل مراوحة الشخصية للتعبير عن نفسها بين ضميري الغائب والمتكلم ظاهرة لافتة -ينهض عليها السرد الروائي- قد توحى بالفصام والاضطراب الذي تعاني منه الشخصية، كما ستجسّد الرواية، كما تنسجم مع حالة الخوف التي تسكنها الشخصية، فتكشف اللغة، وطريقة توظيفها عن هذه الحالة، وعن تكوين الشخصية في وعيها ولا وعيها.

فالشخصية نفسها تجد في تعبيرها عن نفسها بضمير الغائب أمرا غير مألوف، إذ يقول "أور": "...ضمير الغائب؛ أهو طوق النجاة من هاوية الواقع، أم انتحار في هاوية الماضي؟ ضمير الغائب؛ أهو مرآتي، أم مسرح الدمى التي أحركها بأصابعي من دون أن أكشف وجهي وشخصيتي للجمهور...."¹⁹ وقد تجسّد خوف الشخصية من خلال التقنّع بهذا الضمير، والاستتار خلفه، حتى تفصل بينها وبين المتلقي، والشخصية تدرك ذلك، فتقدم حديثها عن ضمير الغائب بضمير المتكلم؛ لتجسّد حالة الوعي بما تفعل. فيقول: "بل أرتاح أكثر لأنّ ضمير الغائب يعفيني من قيود الخصوصية وحدودها، وعدم انتهاك ذكريات لم أكن لأراها كما أراها اليوم... بالنسبة لي أنا، فمنذ أن أحببت الكتابة بضمير الغائب أردت أن أكتب لأحيا بلا صدمات، لا أقل ولا أكثر."²⁰ فضمير الغائب أشبه بحاجز حاولت الشخصية الاختباء وراءه؛ لتنطلق بحرية أكبر للتعبير عما يخفيها، بوضع فاصل بين الراوي والمروي من خلال هذا الضمير. وقد يجسّد "ضمير الغائب" لحظة تأمل في الذات، بتحويلها إلى موضع؛ لتكون أكثر حيادا في تصوير الحوادث والانفعالات. وقد يكون التعبير عن الذات بضمير الغائب تصويرا لحالة عدم التفاعل مع المحيط، أو عدم فاعلية هذه الشخصية بعد كل الذي أصابها، فهي حاضرة جسدا وغائبة روحا.

وكما ظهرت الكتابة بضمير الغائب بدور الموجه للشخصية التي تحاول فهم نفسها، وتقييم سلوكها. يقول "أور": "...الكتابة بضمير الغائب هي الأمل بعودة ضمير غائب. فهل أنا بلا ضمير؟"²¹ فيجسّد تعمّد الكتابة بضمير الغائب محاولة الشخصية الصهيونية مواجهة ذاتها، وأفعالها اللاإنسانية، ولكن هذه الشخصية تظلّ متشبّثة بتبرير أفعالها، وبلعب دور الضحية، وإنكار وجود الآخر "الفلسطيني"، وإنكار المأساة التي تسبب له بها. ومثال ذلك استنكار "أور" ما طلبته منه "مريم" معلمته للعربية في الاطلاع على كتب ودراسات تتعلق بمجزرة "دير ياسين" كموقعها وتاريخها. فيقول: "...كيف تجرأت على القول له إنه يقيم في المجزرة؟ كيف أشارت إليه بالاطلاع على كتب ودراسات تسلّط الضوء على خفايا نكبة ألّمت بشعب لا ذنب له بمحرقة أحدقت بشعب آخر؟"²²

وإذا جسّد السرد بضمير الغائب ذكريات الشخصية التي تكتبها في محاولة منها لاستجلاء مواطن إصابتها بمرضها النفسي، فإنّ ضمير المتكلم يكشف حالة الذعر والخوف والوهن الداخلي في عالم الشخصية، ويؤكد أنّ الحقيقة تكمن في الداخل، فيما نريد أن نحفظ به لأنفسنا دون أن يطلع عليه الآخرون. فما كتبه "أور" بضمير الغائب سمح لطبيبته النفسية

بالاطلاع عليه أمّا ما سرده بضمير المتكلم فقد احتفظ به لنفسه أو بمعنى آخر كان ضمير المتكلم هو سرد الراوي المشارك/ الشخصية الرئيسة الذي يتصل بالمتلقي دون وسيط. وكأنّ خندقي وضع المتلقي في مواجهة "الآخر" يراه ويسمع منه دون أن يفصل بينهما شيء، دون رواية آخرين، ودون أن نشعر أنها مجرد حكاية. إنّ في اختبار هذه التجربة مع المتلقي في التقائه بالآخر-بوصفه محتلا- داخل العمل السردي، تجبره على الاستماع إليه، ومن ثمّ محاولة فهمه، وإدراك نقاط قوته وضعفه، وتحليل الخطاب الذي يتوسل به المؤلف من خلال هذه الشخصية الفنية، إنّ المتلقي بهذه الحالة أصبح شريكا في هذه اللعبة، لعبة البوح التي قد يستحيل تحققها على أرض الواقع.

إنّ السرد بضمير المتكلم قد يوهم القارئ بأنّ الرواية ضرب من السيرة الذاتية، ولكنها ليست بالضرورة كذلك، وإن أوحى به، "بل هي سرد يستخدم تقنية الراوي بضمير الأنأ؛ ليتمكن من ممارسة لعبة فنيّة تخوّل الحضور وتسمح له، بالتالي، التدخل والتحليل بشكل يولد وهم الإقناع".²³

إنّ "أور" يدرك حجم الخوف الذي يسكنه ف"أي صوت مفاجئ قد يتسبب الآن بإصابتي بنوبة زعر حادة..."²⁴ وهذا الخوف الذي تعيشه الشخصية يتسبب بتنغيص حياتها، ويجعل تقييمها لنفسها متدنيا فيصف "أور" حالته؛ ورؤيته لنفسه بقوله: "...فمن أنا بالنهاية...سوى رجل يبلغ من العمر سبعة وثلاثين عاما، مصاب بآثار ما بعد الصدمة التي من أهم أعراضها غياب أي طعم من أطعام الحياة. إذ لا يوجد فرح. لا يوجد شغف..."²⁵ وهذا التصوّر تجسّد الرواية فقد القاتل طعم الحياة التي سلبها من المقتول (الضحية الحقيقية)، وبالتالي فإنّ حياته على أرض اغتصبها لا معنى لها.

وفي موضع آخر يقول "أور": " فمن أنا بالنهاية سوى معاق من معاق جيش الدفاع الإسرائيلي".²⁶ فالشخصية الصهيونية شخصية مأزومة، تعاني من ألم نفسي، وصدمات نتيجة ارتكابها العديد من الجرائم على أرض فلسطين، فحياتها قائمة على القتل، والاعتداء، والهدم، والتدمير، فيصوّر السرد كيف يتحوّل -في النهاية- كل من يخدم في جيش الدفاع "الإسرائيلي" إلى شخصية مهزومة من الداخل، فهم مجرد أدوات في يد الصهيونية التي هي تمثّل آخر للنازية القائمة على فكرة الإبادة. وكأنّ الرواية تخاطب الآخر وتبث في لا وعيه خطورة البقاء في فلسطين، وهذه رؤية خطيرة وتحمل استشرافا للمستقبل بناء على فهم الماضي والحاضر، كما أنها تعمل

على مخاطبة وعي المتلقي، بفتح أفق جديد لفهم الآخر المحتلّ، وإدراك الهنات التي يعاني منها، وبالتالي فتح آفاق متنوعة للمقاومة؛ لتجاوز الواقع الراهن.

وتسلّط الرواية الضوء على خوف الآخر من انتصار سرديّة الفلسطيني، صاحب الأرض الحقيقي، وهنا يظهر الصراع بين السرديتين التي تحاول كل سرديّة فرض نفسها على الأخرى، وتجلى ذلك في عدّة مواضع من النصّ الروائي، كالصراع حول الأسماء وأصلها، فيقول "أور": "مريم هي السبب. مريم هي التي رمّنتي بتعويذة الأسماء وربّ الأسماء، وكيف ينقضّ الاسم على اسم آخر لنؤمن بأنّ هذا البيت مشيّد في جعفات شاؤول..."²⁷ "...علمتني أيضا أنّ جعفات شاؤول التي أقيم فيها هي اسم عبري محرّف لقريّة دير ياسين العربيّة. دير ياسين التي وقعت بها المجزرة الشهيبة، إبان حرب الاستقلال من عام 1948"²⁸ فيتحوّل الدرس اللغوي الذي يتلقاه أور من مريم-العربيّة التي تحمل الجنسيّة الإسرائيليّة- اضطراراً؛ لأنها تريد الحصول على المنحة الدراسيّة- إلى درس بالتاريخ، وإلى درس الحقيقة التي ينكرها الآخر. وستتناول الدراسة هذه الجزئية بصورة أشمل عند الحديث عن تقنية الحوار.

إنّ الواقع الذي تعيشه الشخصية سبب لها اضطراباً بسبب المفارقات الموجودة على أرض الواقع، وبسبب النزاع الدائم بين المحتل وصاحب الأرض. فهو كما تصف الشخصية "واقع يمارس كفاحاً عن الأسماء والأشياء والمنطق والطرق والجبال والبلدات والمدن والقرى... جعفات شاؤول تارودير ياسين تارة أخرى. يافا تارة ويافو تارة أخرى..."²⁹ إنّ محاولة الآخر خلق أصل وجذور له في المكان دفعه لتغيير أسماء الأماكن؛ فالخوف من أسماء الأماكن العربيّة يجسّد خوفه من وعي الفلسطيني، ومن ذاكرته، ومن ملاحظته لحقه وعدم تنازله عنه؛ فالمحتلّ على الرغم من كل محاولاته لم يستطع طمس هويّة صاحب الأرض الحقيقيّة.

كما تصوّر الرواية خوف الشخصية الناتج عن عدم الانتماء الحقيقي للمكان "فلسطين"، وإحساسها بالتهديد الذي من الممكن أن تتعرض له في أي وقت. ويصوّر "أور" بعضاً من هذه الأفكار بقوله: "أقف. أتنفّس. شهيقي عميق، زفير حارّ. أمرر كفيّ على وجهي متحسّساً ملامي قبالة أورشليم... أنا الأشكنازي التائه في أرجائها... هل أعود إلى تل أبيب لأختبئ...؟"³⁰ جبل الهيكل... يلقيني داخل أزقة أورشليم لأسلّكها وأنا مفعم بالخوف مما يدور حولي من حراك أو أجواء متوتّرة..."³¹ إنّ تلاحق الأفعال المضارعة "أتفقّد"، "أقف"، "أتنفّس"، "أمرر"... يجسّد استمرار وملزمة الشعور بالخوف والقلق والاضطراب، فالمكان "أورشليم" يزيد من معاناة

الشخصية لحمله ملامح لا تشبه ملامح أصحاب الأرض؛ لذا يمرر كفه متحسسا ملامحه، التي تكشف عن حقيقة كونه غريبا عن المكان، لا تنتمي روحه ولا ملامحه إليه؛ لذا يظلّ هاجس الهرب والاختباء يلاحق الشخصية ويعكر صفوها.

لقد استطاع خندقي إخراج الآخر المحتلّ من القدس/ فلسطين، عبر آليات سردية نأت بالخطاب السردى عن المباشرة وعن هيمنة الأفكار على حساب التشكيل الجمالي للنص، وعن اللغة الخطابية الانفعالية التقريرية. فخوف الآخر وعدم شعوره بالأمان في أرض احتلّها، وإدراكه لامتلاكه ملامح لا تنتمي للمكان، يجعل سرديته التي يسوّقها للعالم محلّ شك.

إنّ الإصرار على وصف ملامح الشخصية -شقاء وعيون زرقاء- وتكراره في الرواية، وجعله أحد المقومات التي يركز عليها السرد الروائي، يجسّد رؤية مهمة توحى باحتلال هؤلاء الأغيار لأرض فلسطين، وأنّ العودة للموطن الأصلي لهم أوروبا هو خيار يجب الالتفات إليه، فهو مبعّد ومطرود منها، يشعر بالخوف وعدم الشعور بالانتماء وبالغربة وعدم ألفة الأماكن داخل فلسطين. ليؤكد السرد أنّ الآخر عنصر طارئ ودخيل على هذه الأرض، وهذه الرؤية تنسجم مع خاتمة الرواية التي تدعو إلى تفكيك "الصهيونية"، ومسألة "المحرقة النازية" بتحوّلها من أمر يبرر احتلال فلسطين إلى أمر يحمل إدانة للآخر، وللغرب الذي مارس إبادة سابقة ويدعم إبادة حالّة لتشكل غطاء لسابقتها.

ويظهر الخوف والاضطراب أيضا من شعور عدم الاندماج في المكان من خلال وصف تل أبيب، وصف المكان المصطنع المستحدث الذي ليس له ذاكرة. فهو يرى أنّ "تل أبيب غابة إسمنتية هائلة. تل أبيب ليست مدينة... للحنين والروائح والعثرات... فأين مدينتي إذن؟ أين موطن القلب، ومرتع الأحلام، والاستتار في زقاق حجري عابق بالحميميّة...."³²

ومن تمظهرات خوف الآخر اعتراف الشخصية في داخلها بالجرائم التي ارتكبت في حقّ الفلسطينيين كمجزّة دير ياسين، ومن هنا سيّشكّل تكرار ظهور "طفلة القبو" -طيف الطفلة الفلسطينية من مجزّة دير ياسين- ثيمة تلاحق الشخصية في نومها ثمّ في صحوها على شكل أحلام وخيالات وتهويمات.

فيقول: "أعود إلى بيت ليس بيتي، وإلى قبو ينبض بنكبة ليست نكبتى، ونشيح وغناء طفلة محشورة في زاوية القبو، تأبى التخلي عن حقها بمرادتي بأغانها وبكائياتها وآلامها..."³³ وحين يحاول الهروب من بيت جديده المسكون بالكوابيس والأطياف، والعودة إلى تل أبيب؛ خوفا من "طفلة القبو" التي تشكل له مصدر رعب وخوف في ذلك المكان الذي حدثت فيه مجزّة دير

ياسين، يجدها ترافقه أينما حلّ؛ لأنها ليست مجرد طيف، إنها رمز الحقيقة التي يحاول الآخر الهرب منها، ورمز إصرار الفلسطيني على حقه، فصاحب الحق لم يندثر، ولم ينس، ولم يتنازل. لقد عاد "أور" إلى شقة والديه في تل أبيب، لكنه لم يستطع التحرر من مخاوفه، "أعود إلى تل أبيب بكل الخذلان... بحقيبة أو حقيبتين... أغلقتهما بحذر ودقة لكي لا تتسلل إليهما طفلة القبو، التي نجحت أخيراً بطردي من بيت جدتي سوزانا في جعفات شأوول...³⁴ إنّ في تصوير طيف الطفلة الفلسطينية من مجزرة دير ياسين بقدرتها على طرد "الآخر" دلالة على حتمية عودة الحق لأصحابه، وأنّ جرائم المحتلّ لا يمكن إخفاؤها أو إنكارها، وبشعور الآخر أنّه محاصر ومهدد دائماً.

لقد أضفى تنقل السرد بين ضميري الغائب والمتكلم حيوية وجمالية في التشكيل السردى، كما جعلت الشخصية الروائية أقرب إلى المتلقي بتقديمها بصورة تصويرية واستبطانية، بعيدة عن المباشرة والتقيرية، وقد انسجم التشكيل السردى القائم على التواتر بين ضميرين مختلفين لمرجع واحد مع اضطراب الهوية لدى المحتل.

ثانياً: الأحلام:

تلعب تقنية الأحلام دوراً بالغاً في صوغ رؤية عميقة الدلالة في سياق التشكيل السردى، وفي المجال الفضائي لحركية السرد الروائي.³⁵ والأحلام من منظور علم النفس هي التخيلات المفككة المراوغة والأفكار والرؤى غير المباشرة التي يحاول اللاوعي أن يقولها من خلال الحلم، فهو -أي الحلم- رسالة مغلقة ينبغي فتحها من خلال الرموز.³⁶ أما على مستوى حضور الحلم في التشكيل السردى فإنّ "الحلم يشتمل في جوهره على تداخل بين الأزمنة والأمكنة والشخصيات، وفيه يحدث المستحيل من خلال آليات التفكيك والتكثيف، فالشخصيات التي لم تلتق، تلتقي والأحداث المتباعدة تحدث معاً."³⁷ كما أنّ مزج الحلم بالاسترجاع يكشف عن البعد النفسي للشخصية، ومدى نزوعها إلى الحقيقة.³⁸ وكأنّ الحلم رمز للحقيقة في لاوعي الشخصية، وهو نوع من الاستجابة لصوت الضمير الذي يورق الشخصية بالحقيقة التي تحاول إنكارها أو تجاهلها. وقد يكون الحلم هروباً من الواقع أو هروباً من مواجهة أمر ما، وقد يكون -على غموضه- تفسيراً لما لا ندركه في الواقع بحمله إشارات وعلامات تعيد صياغة ما يستعصي فهمه في الحياة. إنّ اللافت في تقنية الحلم في رواية "سادن المحرقة"، ارتكازها على ثيمات معينة، تتكرر داخل أحلام الشخصية على الرغم من تعدد الأحلام وتنوعها. ويلعب المخزون الثقافي دوره في تشكيل

صور معيّنة محفورة في ذاكرة الشخصية ومخيلتها، كما تتشكل بعض الصور من ردود أفعال لأحداث ماضية عاشتها الشخصية. وتجسّد بعض الأحلام التعبير عن تأنيب الضمير، أو القلق، أو الاضطراب الذي تعاني منه الشخصية، فتمظهرت من خلال رموز وإشارات وتهويمات في لا وعي الشخصية.

ويمكن أن يعبر عن طبيعة الحلم "بأنها نابعة من الذات من ناحية، ولكنها تعبر عن الواقع الخارجي وما قد يخبئه لهذه الذات من ناحية ثانية. فهي تقيم الصلة بين الذاتي والخارجي، وتشير إلى مقدار تلوّن الواقع بالذاتية ومقدار رضوخ الذاتية للقوى الخارجية معا".³⁹ لقد ظهر الحديث عن الأحلام في ثاني عتبات الرواية بعد العنوان، وقبل الولوج إلى الفصل الأول من الرواية، إذ استهل "خندقي" روايته باقتباس يصف فيه شعور الحلم: إذ "لا يمكن لسرد الحلم أن يخلق الإحساس الذي نحسّه في أثناء الحلم... ذلك الإحساس بأنك في برائن شيء لا تستطيع تصديقه وهو إحساس من جوهر الحلم ذاته".⁴⁰ ويشي هذا التصدير بعلاقته مع وظيفة الأحلام، وجوهرها الذي ستصوره الرواية من خلال بنائها السردية القائم على مجموعة منها، فهي أحلام ستقع الشخصية في "برائنها"، وستحاول سردها، لكنها مهما حاولت لن تستطيع إيصال الشعور الكامن في الحلم نفسه، وفي ذلك إشارة أيضا على أنّ تلك الأحلام -على خوفه منها وعلى شدة تأثيره فيها- إلا أنّ شعوره الحقيقي بالذعر لن تستطيع الكلمات تصويره أو تجسيده على أرض الواقع.

لقد جسّدت الأحلام شكلا آخر للخوف تمظهرت من خلاله هواجس الشخصية ومخاوفها؛ فقد أخذت الأحلام المخيفة بمراودة "أور" وهو مقيم في بيت جديده، في "جعفات شأؤول"، والمفارقة التي كانت في الأحلام، والتي شكلت صدمة وحالة اضطراب للشخصية، أنّ الأحلام كانت بلغة غريبة عنه، لغة لا يفهمها-على الرغم من أنه يقيم في أرض مازال يسكنها الكثير من العرب- فقد كانت اللغة في الأحلام هي اللغة العربية، لكنّ "أور" لم يميّز ذلك في البداية، فوصفها بـ"لغة تشبه لغتي". يقول عن نفسه بضمير الغائب: "...ولكن أن لا يحلم باللغة العبرية فتلك الطامة الكبرى، وذلك الرعب المقيم...."⁴¹ وقد يشي عدم فهمه للغة العربية بحجم الهوية بينه وبين العربي الذي يسكن أرضه، وكأنّه بجعله للغة العربية يسقط من حسابه الاعتراف بوجود صاحب هذه اللغة. فهو في حالة إنكار له. وأمّا شعوره بالرعب؛ لأنه لا يحلم بالعبرية "لغته" فيشي باضطراب الهوية عند "الآخر"، وبحالة الصراع والقلق التي تعيشها الشخصية بسبب غموض أحلامها، وشعورها بالغربة داخل حلمها نفسه. فكأنّ فقدان اللغة يجسّد فقدان الهوية، وفقدان الوجود، وفقدان الذاكرة.

وكما ظهر أيضا التعبير عن ذلك الخوف بسبب الحلم باللغة العربية في حوار مع طبيبته النفسية "هداس" حين أخبرها بذلك. فسألته طبيبته إذا كان سبب خوفه من أحلامه أنها باللغة العربية، فكان ردّه أنه خائف جدا.⁴² وستشير الدراسة لهذا الحوار وطبيعته في موضع لاحق.

وقد يجسّد الحلم باللغة العربية هيمنة لغة أصحاب الأرض الحقيقيين في لا وعي "الآخر"، حتى لو أبقى الآخر الاعتراف بذلك، وهذا ما يجعل الشخصية تعترف بخوفها من الحلم باللغة العربية. وأن يحلم المرء بلغة لا يفهمها، وأن لا يستطيع التواصل داخل حلمه، يجسّد حجم الاضطراب الذي تعيشه الشخصية على أرض الواقع، كما يكشف عن لا إنسانية المحتل الذي لا يرى في العربي إنسانا قادرا على التواصل معه من خلال اللغة، فالتواصل مع العربي يكون من خلال القوة فقط. فكأنّ تجريد الفلسطيني من إنسانيته يبرر له طريقة التواصل هذه؛ فالفلسطينيون كما يرى الآخر مجرد مخربين، وبناء على ذلك يجب قتلهم دون خوف أو تردد أو أدنى شعور بالذنب. يقول: "بلى، إنه يحلم باللغة العربية منذ عامين، هو الذي لم يكن حضور العرب في حياته سوى ظلال خرساء باهتة لا وجود لها. مجرد أهداف ومخربين وإرهابيين."⁴³

إنّ هذا التشكيل السردى يحمل قيما جمالية، فيها معاني المقاومة، والإصرار على تأكيد الحقيقة، مهما حاول الآخر طمسها؛ لذا شكّلت الأحلام باللغة العربية مصيبة وعارا، شعر بهما "الجندي" السابق في جيش الاحتلال. "...كان قد اكتشف هذه المصيبة منذ الحلم الأول، هو الجندي ابن الجندي ابن الجندي شقيق الجندي حفيد الجندي والجندي الناجين من المحرقة."⁴⁴ إنّ تكرار وصف الشخصية "بالجندي" حفيد "الجندي"، والجنديّة فيه شيء من التهكم على حلول لغة الأعداء على أحلامه، وسيطرتها على لا وعيه، كما أنها تأكيد في كونهم مقاتلين وليسوا أفرادا مدنيين، جاءوا إلى فلسطين هربا من محرقة-التي سيتكرر ذكر وتذكّر الشخصية لها-، لكنهم لم يأتوا مسلمين، جاءوا مقاتلين، مدججين بالسلاح، يجعلون من "المحرقة" مسوغا للاحتلال.

لقد تعرف "أور" على العربية وتعلمها فقط بعد الانتفاضة الثانية، فتعلم بعض كلماتها في سبيل فرض سيطرته على الفلسطيني، وإمعان إذلاله والتضييق عليه، ككلمات "هات هوية" "وقّف" "اقعد" "ارفع إيدك."⁴⁵

إنّ الخوف يسكن "المحتل"، فأصحاب الأرض يخرجون له بأحلامه، ويتحدثون لغتهم، ويفرضون عليه تحدثها-بصورة غير مباشرة-. إنّ لغة السّكان الأصليين، اللغة العربية، تفرض

نفسها في أرضها على محتلها. فالأرض لن تتحول إلى عبرية، هذا الاعتقاد مقيم في لا وعي الشخصية؛ ينكر ويكابر، لكنه يعلم أنها الحقيقة. لذا وكأنه يرى أن الحلم باللغة العربية قد مكن الآخر "العربي" من اقتحام حياته و"أحلامه".

إن تكرار حضور الحلم بالعربية -هذا الأمر- دفع "أور" بإيعاز من طبيبته النفسية لتعلم اللغة العربية؛ حتى يستطيع أن يفهم أحلامه، ويفهم الكلام الذي يسمعه فيها، وبماذا يخاطبه الحلم، وماذا يريد منه، ويجسد ذلك الاعتراف بينه وبين نفسه بلغة الآخر "العربي" الذي لا يمكن إنكار وجوده على هذه الأرض.

لقد شكّلت طبيعة الأحلام في البناء السردي ثيمة بارزة، تتسم بالغموض والفوضى، وتحمل بعدا سيرياليا محملا برموز وعلامات سميائية، تحتاج إلى إحالات وتأويلات بما ينسجم ورؤية العمل الروائي. إلا أنها تلتقي جميعا بظهور "طفلة القبو"، وبكونها باللغة العربية لا العبرية، وبحالة الخوف التي تصاحب الشخصية أثناء الحلم وبعد الاستيقاظ منه.

ومن هذه الأحلام أنه "...اكتشف سردابا سريّا... فإذا بعينه تقعان على هيئة بشرية ضئيلة... التفتت إليه لتحقق بوجه لم يكن آدميًا تمامًا، إذ كان عبارة عن جمجمة فارغة من معالم الحياة والملامح. ارتعد مرعوبًا متقهقرا إلى الوراء، فعالجته بهمس مبحوح، قائلة بالعربية: لقد طلبت من جدتك سوزانا الغناء معي، ولكنها رفضت وهربت. تعال أنت إذن لتغني معي... تعال!

46"

ويرمز هذا الحلم إلى ضحايا مجزرة دير ياسين، التي سيتكرر ذكرها في أكثر من موضع في السرد الروائي، وخوف الآخر منها، لأنها شاهدة على جرائمه، ويصور السرد محاولة طمس تاريخ المجزرة، ومعالمها، ومنها تغيير اسم المكان إلى "جعفات شاؤول"، وبناء المستوطنات فوقها، إلا أن ذلك لم يستطع تغيير الحقيقة، ولم يجعل الآخر الذي حلّ وأقام فوق مكان المجزرة يهنأ في عيشه.

وفي تقنية سرد الأحلام وظّفت الشخصية ضمير الغائب لسرد أحلامها؛ وكأنها تفصل بينه وبينها، وكأن "أور" لا يريد أن يكون هو ذلك الذي يرى تلك الأحلام. لقد سببت له تلك الأحلام -بالإضافة لنوبات الهلع والذعر بصدمة ما بعد الحرب التي يعاني منها- القلق والأرق، وعدم القدرة على النوم، بل الخوف من النوم حتى لا تراوده تلك الأحلام.

لقد بدأت الأحلام المزعجة بمراودة "أور" حينما انتقل إلى بيت جديده الخالي في "جعفات شاؤول"/ دير ياسين، هربا من صخب مدينة "تل أبيب" النهاري، ورعبها الليلي-كما يصفها- الذي

يتخلله دوي صفارات الإنذار التي تصاحب "مضادات منظومة الدفاع الجوي"، التابعة للقبة الحديدية، أثناء تصديها لبعض الصواريخ التي تطلق من قطاع غزة، فكان ذلك يؤدي إلى دخوله في نوبة زعر شديدة؛ لأنها تذكّره بكل أهوال ماضيه العسكري، "غير أنّ الأحلام التي راودته كانت أشدّ وقعا وتأثيرا من آثار ما بعد الصدمة".⁴⁷

وأول الأحلام التي رآها "أور"، حين حلم بأطياف تتشح بالسواد، حول مائدة طعام، عليها جدته سوزانا، تعزف على ساعدها الموشوم برقم الموت حتى مزقته، فتدفق الدم من يدها بغزارة، فأخذت "تتوسل الأطياف كي تذوق طعم الدّم المر الذي ذاقته هي وذووها الذين قضوا في أوشفيتز. غير أنّ الأطياف شرعت برفع وتيرة العويل والندب، رافضة تذوق الدم هامسة بلغة غريبة..."⁴⁸ ويمكن استجلاء بعض الدلالات الرمزية من خلال هذا الحلم الذي يشير إلى المحرقة، وإلى تشبث الناجين منها بذكرها إلى أن تحوّلت لأداة اعتداء على الآخر الذي رفض بدوره تذوق "الدم". وكأنّ الحلم يطرح السؤال الآتي: إذا كانت المحرقة في أوروبا فما مبرر الجرائم تجاه شعب آخر، لا علاقة له بالمحرقة، ولا باضطهاد اليهود؟

ثالثا: الذكريات:

تشكّل الذكريات أحد الأركان التي يقوم عليها البناء السردي في رواية "سادن المحرقة". وعند الحديث عن الذكريات التي تحيلنا إلى ضمير الغائب مرّة ثانية، نتوقف عند طبيعة الذكريات التي استحضرتها الشخصية وقامت بتدوينها.

إنّ "عملية الكتابة هي ظاهرة من ظاهرات الذاكرة... ويتماشى التذكّر والإدراك ويتجاوران، كما لو كان التذكر ظلًا للإدراك..."⁴⁹ فالمشهد الأول للشخصية الرئيسة في الرواية، وهو الجندي السابق في جيش الاحتلال "أور شايرا"، يسرد -بضمير الغائب- تذكّره لمشهد من طفولته، إذ تصطحبه أمه إلى مقبرة، حيث دفن مجموعة من الموتى من غير اليهود المساندين "لإسرائيل" خارج "الكيبوتس"، حيث "أرادوا التكفير عمّا اقترفته النازية بحق اليهود عبر الهجرة إلى أرض "إسرائيل"، والإسهام في بناء الدولة العتيدة".⁵⁰

وهنا تتشكل ملامح التربية الصهيونية في الفصل العنصري، القائم على إقصاء كل من هو غير صهيوني، أو غير يهودي، فغيرهم مختلف عنهم لا يحق له أن ينتهي لهم، أو أن يدفن في مقابرهم، حتى وإن تضامن معهم. ويشي ذلك بالفكر الصهيوني في عدم نزوعه نحو التعايش، أو التعامل السلمي مع غيره، خاصة الفلسطينيين الذين يشكّلون تهديدا على بقاء دولتهم. كما تختزل هذه

الذكرى المسألة النازية؛ بتوجيهها نحو اليهود فقط، الأمر الذي يحمل مغالطة تاريخية تخدم الصهيونية وفكرها الاستعماري الإحلالي-كما ستشير الدراسة في موضع لاحق-.

وتجسّد الذكريات حالة أخرى من تمظهرات الخوف لدى شخصية الآخر، فمحاولة الهرب من الذكريات يشي بالماضي الذي تحاول الشخصية التخلص منه حتى تنجو. فلقد حاول "أور" من خلال انتقاله إلى بيت جديده في "جعفات شاؤول" أن يهرب من ذكرياته في تل أبيب، وأن ينسى ذكريات خدمته بالجيش "الإسرائيلي"، وما سببته له من صدمة... "هو الهارب المصدوم من أيامه في الجيش... من لحظات الجيش. تلك اللحظات التي سلبته الحلاوة، ومنحته المارّة. ولكن لا وقت لديه الآن لهزيمة أخرى أمام ذكريات الجيش...."⁵¹

لكن المكان الآخر "جعفات شاؤول"/ دير ياسين، كان أشدّ رعباً من سابقه "تل أبيب"، وكأنّ الخوف ثيمة تسكن "الجّاد" الذي ما زال يلعب دور "الضحية". إنّ محاولة الفرار من ذكريات الماضي للنجاة تشي بالنهاية التي ستؤول إليها شخصية الآخر التي ستكون بانهيائها، أو جنونها، أو انتحارها. ويجسّد السرد وعي الشخصية بمقدار الخوف الكامن في استحضار الذكريات، فيقول واصفاً تلك الذكريات: "ستحاصرني الآن بحشد من الذكريات والأوقات التي لا تفتأ تقضمني ببطء مخيف...."⁵² لقد حاول "أور" استحضار شعور الأمان بحضرة طبيبته النفسية التي تستشعر بدورها أية نوبة زعر قادمة، ف"أور" الجندي المتقاعد من جيش الاحتلال، يجسّد حقيقة جيش المحتلّ، المتآكل من الداخل، الذي يمارس وحشيته ثمّ يذوي متلاشياً من الحياة، كأنه غير موجود فيها. وقد تجلّى الخوف بسبب ذكريات الشخصية من خلال نوبات الذعر التي تراود "أور" حين يستعرض ذكرياته الحربية التي سببت له أزمته النفسية مع طبيبته "هداس"، ومنها: حرب لبنان 2006، وحروب غزة 2008-2009- فقد وصف هذه الذكريات من شدتها بالرصاص الحيّ الذي تم إطلاقه عليه.⁵³

أما عن حرب لبنان 2006 فيتذكر مشهد الانفجار الذي حلّ به مع تسعة من الجنود في بنت جبيل حيث قضوا جميعاً، وبقي هو الناجي الوحيد مختبئاً من شدة الخوف تحت جثث أصدقائه التي لم يبق منها سوى مجرد أشلاء وبقايا جثث، وصرخات معلّقة، دماء سوداء، لم يشتم سوى رائحة اللحم المحروق المنبعث من أجساد تسعة من جنود وضباط.⁵⁴

لكن حرب غزة عام 2008 كانت القاضية عليه، فعلى إثرها أصيب بمرضه النفسي "البوست تراوما" -التي تشي بحالة الذعر والرعب الشديد الذي تعاني منه الشخصية- فتم تسريحه من الجيش، ومنحه لقب معاق من معاق جيش الدفاع "الإسرائيلي". ومما زاد طامته تكرار حديث

جدته له بعد عودته من حربه في غزة عن ذكرى المحرقة، "في المحرقة، في أوتشفيتز، كنّا نتخيل أننا سنحيا وسننجو من ذلك الجحيم...."⁵⁵

إنّ استعراض بعض الحوادث التاريخية التي هزم فيها الجيش الصهيوني؛ من خلال ذكريات جندي سابق في جيش الاحتلال، ليؤكد وهن المحتل بعد أن ظن أنه لا يهزم. وفي إعادة سرد هذه الحوادث تفنيد للسردية الصهيونية، مع التأكيد على أن تراكم مثل هذه الهزائم خلقت جيلا هشا من الصهاينة.

رابعاً: الحوار:

يعدّ الحوار شكلاً من أشكال التواصل من خلال اللغة، والحوار أيضاً شكل من أشكال الصراع، الذي يحاول فيه كل طرف فرض سرديته على الآخر، وإثبات امتلاكه للمعرفة والحقيقة، ومن هنا يكون الخطاب في الحوار أكثر فاعلية وتأثيراً إذا انطلق من مرتكزات تاريخية وعلمية.

واللافت في تشكيل الحوار في رواية "سادن المحرقة" أنّ أطراف الحوار التي يعد "أور" أحدها لم تتواصل فيما بينها حقيقة في بعض حواراتها، بل كانت الشخصية تتخيل رد الطرف الآخر على الحوار، خاصة في حوار كل من "أور" و"نور"، وكأنّ هذا التشكيل يجسّد استحالة التقاء السرديتين العربية والإسرائيلية؛ لأنّ إثبات أحدهما نفي للآخرى.

ويمكن أن يستشف الدارس من بعض هذه الحوارات عوالم الشخصية الداخلية، والصراعات التي واجهتها، كما يحمل بعضها معلومات عن الشخصية تكمل معرفة المتلقي بها. ففي حوار "أور" مع طبيبته النفسية "هداس" بحث عن نقطة "تعيين" -كما تسميها طبيبته- تساعد في علاجه من "البوست تراوما"، يصرّ الحوار حالة الخوف والذعر التي تعاني منها الشخصية بسبب الحروب التي خاضتها، خاصة بعد حربها الأخيرة في غزة. فالحلم بالعربية هو أحد المخاوف التي صرح بها "أور" طبيبته النفسية بعد العودة من حربه الأخيرة. يقول: "أحلم بما لا أفهمه. - ماذا تقصد؟ - أحلم...أهذي بلغة غريبة، لغة تشبه لغتنا. - ألا تذكر بعض حروفها أو كلماتها؟ - تشبه حروفي وكلماتي. - قل لي ما هذه اللغة. أنت تعرفها، وسمعت من يتحدثون بها. - لا أعلم. - قد تكون العربية. - هل أنت خائف لأنك تحلم بالعربية؟ - خائف جداً"⁵⁶

ومن الحوارات التي خاضها "أور" مع طبيبته النفسية، استعراضه للحروب التي شارك فيها، والفظائع التي رآها، ثم ذكرى زيارته لمخيم الإبادة النازي. حيث أعادت له طبيبته "هداس" ما أخبرها به سابقا لترى أيها أشد وقعاً عليه:

"-حرب لبنان الثانية، تموز 2006: نجاتك من الموت بأعجوبة في قرية بنت جبيل، بعد أن قتل تسعة جنود.... حرب غزة في شتاء 2008-2009... في حيّ الشجاعية، تم قصف أحد البيوت... فوجئت بأشلاء ثلاث فتيات، يسعى أبوهن للملمتة في حضنه وهو يصرخ ويبكي مناديا عليهن بأسمائهن..."⁵⁷

-زيارتك لمخيم الإبادة النازي أوشفيتز... وتخيلك لأجدادك أثناء معاناتهم هناك في الماضي.⁵⁸ دعني أعلمك بأهم نتائج الكتاب الجديد للعالمية النفسية جاليت أطلس، (الميراث العاطفي) والذي تتحدث فيه عن إمكانية انتقال الصدمات... عبر الوراثة... مثل تجارب الناجين من المحرقة..."⁵⁹

أما حين سألته طبيبته النفسية عن تعرضه لأي شكل من أشكال النبذ والإقصاء. أجابها بتهكم: "-بحسب علمي أنا أنتهي إلى شعب طالما عانى من النبذ. ألسنا شعب المنفى والشتات وأقصى أشكال المنبوذية؟"⁶⁰ وتستمر الطيبة النفسية بعرض الصدمات التي قد يكون "أور" قد أصيب بالمرض بسببها في مواضع عديدة احتلت حيزاً كبيراً من السرد الروائي، وكأن "خندقجي" يريد أن يقول هؤلاء الجنود الذين يقاتلون في معركة لا يؤمنون بها، لا يسلبون حياة الفلسطينيين فيها فقط، بل يسلبون حياتهم أيضاً؛ لأنهم إن لم يقتلوا فسوف يعودون أجساداً خاوية من الإحساس بالحياة، ومن الإحساس بالأمان. إن في هذه الرؤية أفقا يستشرف المستقبل ويدعم الاستمرار في المقاومة في سبيل حرية الوطن، كما لا تخلو الرؤية من حمل دلالات في خطاب الآخر تدعو إلى التأمل بمصيره ونهايته على أرض يعلم في داخله أنها ليست أرضه، وأن أصحابها متشبثون بها حتى آخر رمق.

أما "المحرقة" فأصبحت إرثاً يتشبث الآخر به حتى يضمن شرعية بقائه في فلسطين، ويؤمن بفرضية أن "الشعب اليهودي" يعاني من عقدة الاضطهاد ككل، ويقوم بتوريث ذلك الاضطهاد من جيل لآخر. ويرى عبد الوهاب المسيري أن الخطاب الغربي يحاول اختزال الإبادة النازية، وفرض منطق ضيق متحيز عليها من خلال جعلها تتعلق باليهود وحدهم، ومن خلال نزعها من سياقها بكونها جريمة ارتكبتها الحضارة الغربية، وفي ذلك ضمانة لاستمرار الاستعمار الصهيوني.⁶¹

وقد تجلّى الخوف من السردية الفلسطينية في حوار "أور" مع الآخر الفلسطيني "مريم"، ويدور مضمون هذه الحوارات حول أسماء الأماكن، حيث تتشبث مريم بأسمائها العربية، كما تتمسك بحقيقة النكبة والتهجير.

ففي أحد حواراته مع مريم، تقول: "أجل نحن نعرفكم، ونعرف أكثر خوفكم منّا. أنتم تخشون على محرقتكم من نكبتنا. -النكبة ليست مثل المحرقة يا مريم...- أنت تخاف من اكتسابنا لوعي المحرقة، أن نمتلك وعياً للنكبة يشبه وعي المحرقة، أن ننافسكم على تاريخ الضحايا".⁶² إن لكل سردية صهيونية سردية عربية تنقضها وتدحضها، وتكشف ادعاءاتها عبر التاريخ، ف- المتحف في الجبل، والجبل كلّهُ متحف للقرى العربية المهجرة إبان حرب الاستقلال...بلى، مريم هي التي ادعت هذا الادعاء، وليس أنا حفيد الناجين من المحرقة".⁶³ إن محاولة التشبث بفكرة المحرقة؛ سبب في منح الآخر -حسب ظنه- شرعية وأحقية في فلسطين كتعويض عما حلّ بهم في المحرقة النازية. وتصر "مريم" على مواجهة "أور" بالأسماء العربية للأماكن التي قام الآخر بتهويدها وتحريف أسمائها.

"-تسألني: كيف وجدت العودة إلى تل أبيب من دير ياسين؟ مدعية البراءة... بإلقائها اسم القرية المنكوبة في وجهي التائه...ثم أجيب مدعيًا المزيد من الهدوء...جعفات شاؤول"⁶⁴. إنها سردية مقابل أخرى، حيث يدرك الآخر خطورة السردية العربية فيحاول التماسك أمامها والكفاح عن سرديته. وتجسّد "مريم" رمزا للصوت العربي الحافظ للذاكرة، المتمسك بالهوية، المناهض للسردية الصهيونية. فتقول في حوار آخر: "-وما الذي تريده...؟- أن تذهبي معي غدا إلى أورشليم! -اسمها القدس...بالعربية هي القدس!"⁶⁵

فالمكان يظهر من خلال وجهة نظر الشخصية التي تعيش فيه، وموقفها منه الذي يسهم في تحديد أبعاده ودلالاته المختلفة، ويؤثر في علاقتها معه.⁶⁶ فنظرة الشخصية للمكان تختلف بناء على علاقتها فيه.

ويتجلّى الخوف من سردية الفلسطيني، ومن وجوده على الرغم من كل ما فعله الاحتلال به، فهو ما زال موجودا، سواء مع من بقي من فلسطيني الداخل ك(مريم)، أو الضفة ك(نور)، أو غزة، أو حتى من قُتل ك(طفلة القبو)، أو حتى من في الشتات؛ فالفلسطيني يخيفهم في كل مظهراته؛ لأنه يكشف حقيقتهم وجرائمهم واستيلاءهم على أرض فلسطين.

إنّ ذاكرة المكان في الأدب الفلسطيني يقظة وحادة؛ فالفلسطيني الذي ينسى أمكنة فلسطين وبحرها وبلدها ومدنها وجبالها وأدواتها وسهولها، ينسى قضيته ويفقد مصداقيته أمام العالم.⁶⁷ وتظهر المفارقة والتناقض في شخصية الآخر حين يعبر عن خوفه من العربي حين يخاطبه العربي بلغته العبرية: "على رسلك يا مريم...هدئي من روعك وعودي إلى مخاطبتي بالعربية. بالعربية أشعر معك بالأمان أكثر من مخاطبتك لي بالعربية."⁶⁸ وربما يكون سبب خوفه من العربي الذي يستطيع مخاطبته بالعربية؛ لأنه يشعر أنه يمتلك سلاحا بامتلاكه لغته، أو أنّه قد يهدد هويته ووجوده، فهو متوجس من الآخر دائما، فكل شيء يشكل بالنسبة له تهديدا.

ومن الحوارات أحادية الطرف حوار مع والده الداخل في غيبوبة منذ سنين، ويكشف الحوار عن استياء "أور" من والده الذي لم ير فيه إلا أداة لتحقيق طموحاته العسكرية التي فشل هو في تحقيقها؛ وكأن والده هو السبب وراء خوفه والذعر الذي يعيشه، والعلاقة القائمة مع الآخر "العربي" على أساس القتل والموت. يقول "أور": "ويحك! كيف جنّبتني الحديث معهم سوى من خلال الرصاص والقذائف؟ كيف حرمتني أنت وأمي من التحدث لأي منهم كما لو أنّهم أشباح؟ وتغضب عليّ لأنني تعلمت لغتهم وصرت ألمح وجوها لهم؟"⁶⁹

ويشي تجنب التعامل مع الفلسطيني إلا من خلف البندقية بتشيء الفلسطيني الذي لا ينظرون إليه بكونه إنسانا له ملامح وقسمات، كما يرى الصهاينة أنّ أبناءهم تعويض لهم عمّا خسروه من قبل أمام النازيين؛ وكأنهم حرّموا أبناءهم الحياة حين جعلوا حياتهم للحروب فقط، فجعلوهم يعيشون في خوف دائم.

لقد كانت "مريم" معلمته للعربية أول شخص عربي يتحدث معه، وأول اقتراب من الآخر من خلال تواصل سوى الحرب؛ لذا "كان ارتباكها أشدّ من ارتباكها، فقد كانت أول عربية يجالسها ويحاورها."⁷⁰ ليكتشف أنه قادر على التعامل مع العربي من غير بندقية.

ومن الحوارات أحادية الطرف-التي يتخيّلها "أور" حوار مع "نور الشهيد"، الفلسطيني اللاجئ في رام الله، والذي وجد بالصدفة هوية "أور شايبيرا"، فقرّر انتحال شخصيته، والدخول لموقع أثاري تنقب فيه بعثة أثرية. وبعد أن يكتشف "أور" انتحال "نور" لهويته، يبدأ بالبحث عنه، وجمع معلومات عن هذا العربي الذي تجرّأ وانتحل شخصيته. ويصوّر السرد مدى الانهزام والفصام الذي تعاني منه الشخصية، فتساؤله: "هل ثمة أور شايبيرا سواي...باسمي الشاسع بالتاريخ العريق، والعالق بروائح المحرقة والحروب والصدمات الآلام، لا مثيل لي."⁷¹ يشي بمحاولة

التشبث بالماضي والإرث التاريخي، إرث المحرقة، التي أصبح الآخر يعرف بها نفسه وهويته، وقد يعكس سخرية "الآخر" من إرث تاريخي يسمه بالضحية المضطهدة ويصرّ على التشبث به. ويحاول "أور" استجماع نفسه من خلال تهديد "نور" بحوار متخيل، فيخاطبه كأنه مائل أمامه، مفتخرا بأصله "الأشكنازي"، وإرثه الثقافي المستمد من "المحرقة" التي يصرّ على حراستها. -حسنا... يتوجب عليك أن تعلم الآن مدى إمكانية سحقي لك في لحظة... وجعلك تشارك صديقك المخرب الآخر زنزانة قدرة داخل أحد سجوننا... أنا الأشكنازي... حفيد الناجين من المحرقة... إنك فلسطيني لاجئ... تشكّل خطرا على حياتي وعلى الأمن الوجودي الخاص بدولتي...⁷² إنّ استخدام ضمير المخاطب بهذا التكثيف، على الرغم من أنّ المخاطب متخيل، يحمل دلالات التقريع والتوبيخ التي يوظفها السرد ليكشف الصراع الفعلي الذي تعانيه الشخصية، والتهديد الحقيقي الذي تستشعره بحضور الفلسطيني، فالنظرة الدونية للفلسطيني، والاستعلاء المستمد من الأصل الأوروبي، ومن "إرث المحرقة" تجعل الآخر يرفض الاعتراف بالحقيقة: لأنها ضدّ مصالحه وأطماعه.

وتدخل تقنية المدونة الصوتية "البودكاست" في حوار "أور" المتخيل مع "نور" صاحب هذه المدونة، فيقرر "أور" الاستماع لمدونات نور، فيخاطب نور قائلا: "فلأستمع إليك الآن... لعلّي أستقيل معتزلا ترهاتي ونوبات... ذعري... لا تخف صحيح أنني أعاني من البوست تراوما، ولكنني لست مؤذيا. قد أبحرك قليلا، ولكنني لست مؤذيا. قد أتسبب في اعتقالك قليلا، ولكنني لست مؤذيا. قد أشارك في حرب أخرى ضدك وضدّ شعبك، ولكنني لست مؤذيا. قد أقتلك قليلا، ولكنني لست مؤذيا."⁷³

ويظهر أسلوب السخرية والتهكم في خطاب "أور" لـ "نور" الذي يعترف ضمنا فيه أنّ العربي، والفلسطيني تحديدا، هو سبب مرضه، وخوفه، وسبب القلق والاضطراب الذي يعيشه. كما ويعترف بمدى الأذى والعدوان الذي يصدر منه تجاه الفلسطيني، فالجرح والاعتقال والحرب والقتل كلّها لا تجعله يصنّف بكونه مؤذيا أو إرهابيا، وهذا بدوره يشي بازدواجية معايير الغرب في التعامل مع العرب وفي موقفها إزاء القضية الفلسطينية.

ويظنّ "أور" أنّ نقطة تعيينه الأخيرة، التي ستجعله يحدد سبب حالة الذعر التي يعاني منها، هي "الآخر" ممثلا بالفلسطيني "نور الشهدي"، حيث يرى أنه "مجرد شخص مهووس بالكولونيالية،

يريد أن يقنع العالم بأن إسرائيل دولة فصل وتمييز عنصريين.⁷⁴ لذا يقول له: "أنت نقطة التعيين يا نور، أنت أيها اللعين المبتدأ والخبر."⁷⁵

ويجسد "نور" رمز الحقيقة، رمز السردية المقاومة، والمناهضة التي تهدد وجود الآخر المحتل على أرض فلسطين. وهذا سبب الخوف الأكبر والحقيقي التي يتعنى بسببه الآخر. ويظهر السرد استماع "أور" إلى عدد من هذه المدونات بصوت "نور"، حيث يتمحور موضوع حلقاته حول "الكولونيالية"، ورفضه أن يتحول الفلسطيني إلى مجرد "كائن كولونيالي" خاضع لآخر مسيطر، وضرورة التحول من كائنات مستعمرة إلى كائنات تاريخية تملك المعرفة؛ لأنه يرى أنّ من يملك المعرفة يملك المقاومة. فيقول نور: "أيمتا صرنا كائنات كولونيالية خاضعة؟ شو قصد الجندي الصهيوني لما يأخرنى على حاجز التفتيش عن شغلي بحجة الدواعي الأمنية؟ ليش المستوطنين حرقوا عيلة الدوابشة؟ وليش جماعة المستوطنين يقوموا بإحياء ذكرى المحرقة النازية أو الهولوكست...."⁷⁶ وتأتي هذه التساؤلات في محاولة "نور" تفكيك "النظام الصهيوني الكولونيالي"؛ لأنه يرى أن مقاومة الاحتلال تفرض على الفلسطيني فهم حقيقته وطبيعته، وهذا الأمر يحيله إلى العودة إلى التاريخ، وتفكيك "الحضارة الغربية" المزعومة، القائمة على التطهير العرقي، وعلى ازدواجية المعايير.

أما خاتمة الرواية التي يفشل فيها لقاء "أور" مع "نور" على أرض الواقع، فتشفي باستحالة الالتقاء مع الآخر الذي يشكل الصراع معه صراع وجود، وقد يجسد تشكيل الحوار أحادي الطرف دلالة تحمل هذا المعنى. فيطلب "أور" من "مريم" أن تقول "لنور": "قولي له، قولي لنور الشهدي إننا سنلتقي يوما ما. ربما بعد أن أدفن أبي"⁷⁷ فلا التقاء مع وجود سردية تنفي الأخرى وتضمن بقاءها بالانتصار على السردية المضادة.

ويلاحظ أنه في نهاية السرد تمّ تذييل الرواية باسم المعتقل الذي يقبع فيه كاتب الرواية، معتقل (هدريم الكولونيالي)؛ ليؤكد هذا التذييل حقيقة ممارسات الآخر الاستعمارية من خلال نقل المتلقي من العالم الفني إلى الواقع الذي يعدّ أكبر شاهد وأكبر دليل على تلك الممارسات.

الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة تجليات الخوف عند الآخر، فقد شكّل الخوف ظاهرة بارزة في رواية "سادن المحرقة"، استدعت الوقوف عند هذه الظاهرة، ومحاولة فهم أسبابها وتجلياتها، والرؤية التي تحملها، كما استدعت الوقوف عند التشكيل السردية، وبيان محتوى الشكل، وعلاقته بمضمون الرواية، ورؤيتها الفنية.

لقد جسدت الرواية خوف الآخر من ماضيه القائم على المجازر والجرائم والحروب، وخوفه على إرثه التاريخي المتعلق بالمحرقة النازية، وخوفه من مواجهة السردية العربية المناهضة للاحتلال، وخوفه من الاعتراف بإنسانية الفلسطيني وما فيها من أبعاد، من خلال عدّة تقنيات، كان لها دور بارز في تجسيد تلك التظاهرات، كتقنية الضمائر، والتذكر، والحوار، والأحلام.

وقد خلصت الدراسة إلى الارتباط الوثيق بين ثيمة الخوف البارزة في البناء السردية وبين الأبعاد التي تربط الآخر "المحتل" بالصهيونية، بوصفها نظاما استعماريا أنتجه الغرب، وسعى لتثبيت جذوره في الشرق؛ لمصالح سياسية واقتصادية وعسكرية، مرتكزة على تغليف "المسألة النازية"، وقولبتها بصورة مغايرة لحقيقتها وجوهرها القائم على فكرة الإبادة الجماعية والتطهير العرقي. بحصرها باليهود فقط، وبألمانيا وحدها، وبالمحرقة النازية دون غيرها من الجرائم.

إنّ "رواية سادن المحرقة" عمل روائي عربي يحمل قيما جمالية وفنية، تتواشج فيه الرؤية مع التشكيل السردية، ويسعى لتجاوز الواقع الراهن، وعدم الخضوع له من خلال فهم التاريخ، وامتلاك المعرفة التي تؤدي بدورها إلى امتلاك المقاومة. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها:

- 1- حملت اللغة الرمزية في بعض مواضع السرد، كلغة الأحلام، وما فيها من غموض وتهويمات، دلالات تعمق من تجسيد الرؤية الدالة على حيثيات الصراع بين السرديتين العربية والصهيونية.
- 2- انسجام التشكيل السردية الروائي مع مضامين النص ورؤاه في محاولة سبر تجليات الخوف عند الآخر.
- 3- تطوّر التقنيات والآليات السردية عند الأسير الفلسطيني-باسم خندقجي نموذجاً- بوصفه أديبا وروائيا عربيا، يشكّل ظاهرة لافتة تستحق المزيد من الدراسة.
- 4- اتساع رؤية الأسير الفلسطيني، وخروجها من دائرة تصوير السجن والسجان -على أهميتها- إلى أفق أوسع، يسعى إلى تفكيك السردية الصهيونية، وبيان التناقضات والهنات التي تعاني منها.
- 5- إنّ لغة الرواية لغة موحية بعيدة عن المباشرة، تحمل دلالات عميقة، كما وظّف الكاتب الحقول الدلالية للألفاظ التي تعبّر عن الخوف وعدم الشعور بالأمان بصورة واسعة ومكثّفة في النص الروائي.
- 6- استطاع التشكيل السردية بناء عالم الشخصية بطريقة فنية متماسكة، على الرغم من تصويره لحالة التفكك والاضطراب الذي تعاني منه الشخصية.

التوصيات:

- 1-المزيد من الاهتمام بأعمال الأسرى الفلسطينيين الأدبية، وتبسيط الضوء على قضيتهم الإنسانية العادلة.
- 2-الالتفات إلى أعمال الأسير الفلسطيني باسم خندقجي الأخرى؛ إذ صدر له مجموعة من الأعمال الشعرية والروائية، على الرغم من قيود السجن، بحيث تشكل ظاهرة لافتة تستحق أن يفرد لها دراسة خاصة.

- 3- تقديم المزيد من الدراسات حول موضوع الخوف في الرواية العربية؛ إذ يبدو أنه من الموضوعات التي تحتاج إلى المزيد من البحث الدراسة.
- 4- إيلاء موضوع الخوف عند الآخر مزيداً من الاهتمام والدراسة، وتوسيع الدراسة لتشمل أعمالاً روائية عربية أخرى.
- 5- البحث عن ثيمات أخرى ترتبط بالآخر في الرواية العربية الحديثة.
- 7- يمكن دراسة رواية "سادن المحرقة" من منظور سيميائي؛ لما تحمله من رموز وعلامات، خاصة بتحليل الأحلام الواردة في الرواية، وهي متعددة.

الهوامش:

- 1 - عبد الله محمد، التقاطب المكاني والهوية في رواية قناع بلون السماء لباسم خندقجي، جامعة الفيوم، مجلة كلية الآداب، 2024، مج 16، ع 2، ص 476-537
- 2 - معاذ إشتية، أيديولوجيا الخطاب في رواية قناع بلون السماء للكاتب باسم خندقجي، جامعة الزيتونة الأردنية، مجلة جامعة الزيتونة الدولية، 2024، ع 24، ص 316-333
- 3 - نزار قبيلات، مسك الكفاية للأسير الفلسطيني باسم خندقجي، دراسة في التخيل التاريخي، جامعة الشارقة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2019، مج 16، ع 1، ص 182-211
- 4 - أمنة المليبي، لغة الجسد في رواية مسك الكفاية أنموذجاً، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، 2023، مج 5، ع 15، ص 9-22
- 5 - مجدي الخواجي، سردية الخوف في روايات عبده خال: رواية فسوق أنموذجاً، جامعة المنيا/ كلية دار العلوم، مجلة الدراسات العربية، 2010، مج 4، ع 21، ص 1819-1903
- 6 - زهير عبيدات، تجليات الخوف في رواية بانيوس قراءة ثقافية، جامعة طيبة، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، 2016، ص 817-894
- 7 - علي سعيد حسن، تمثيلات الخوف في رواية النوم في حقل الكرز، لأثر جريس، دراسة نفسية، جامعة واسط، مجلة لآرك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 2024، مج 16، ع 3، ص 209-218
- 8 - إبراهيم السعافين، ثقافة الخوف في الرواية العربية الحديثة، منشورات جامعة فيلادلفيا، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الحادي عشر: ثقافة الخوف، بحوث محكمة 2، 2007، ص 212
- 9 - الرشيد بوشعير، هاجس الخوف في الرواية الخليجية، منشورات جامعة فيلادلفيا، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الحادي عشر: ثقافة الخوف، بحوث محكمة 2، 2007، ص 240
- 10 - سعيد بنكراد، سيمولوجية الشخصيات السردية، عمان، دار مجدلاوي، 2003، (ط 1)، ص 14
- 11 - سيد بحراوي، علم اجتماع الأدب، القاهرة، دار نوبار للطباعة، 1992 (ط 1)، ص 60
- 12 - سعيد يقطين، قضايا الرواية العربية الجديدة، الرباط، الدار العربية للعلوم، 2012، (ط 1)، ص 95
- 13 - بسام قطوس، سميائية العنوان، عمان، وزارة

- ة الثقافة، 2001، (ط1)، صص 37-39
- 14 - شعيب حليفي، النص الموازي للرواية، استراتيجية العنوان، مجلة الكرمل، ع16، 1992، ص84
- 15 - جاء في لسان العرب: السادن: خادم الكعبة وبيت الأصنام، وسدانة الكعبة خدمتها وتولي أمرها. ابن منظور، لسان العرب، ج8/7، بيروت، دار صادر، (ط11)، 2021، ص157
- 16 - باسم خندقجي، سادن المحرقة، بيروت، دار الآداب، 2024، (ط1)، ص7
- 17 - سعيد بنكراد، السرد الروائي وتجربة المعنى، الدار البيضاء/المغرب، المركز الثقافي العربي، 2008، (ط1)، ص186
- 18 - سادن المحرقة، ص12
- 19 - سادن المحرقة، ص13
- 20 - سادن المحرقة، ص11/15
- 21 - سادن المحرقة، ص12
- 22 - سادن المحرقة، ص58/59
- 23 - يمني العيد، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنوي، بيروت، دار الفارابي، 2010 ط(3)، ص144
- 24 - سادن المحرقة، ص13
- 25 - سادن المحرقة، ص13
- 26 - سادن المحرقة، ص18
- 27 - سادن المحرقة، ص57
- 28 - سادن المحرقة، ص18
- 29 - سادن المحرقة، ص115
- 30 - سادن المحرقة، ص138
- 31 - سادن المحرقة، ص139
- 32 - سادن المحرقة، ص94
- 33 - سادن المحرقة، ص80
- 34 - سادن المحرقة، ص93-94
- 35 - محمد صابر عبيد، سوسن البياتي، معمارية النص الروائي، التعدد الدلالي وتكامل البنيات، عمان، الآن ناشرون وموزعون، 2021، (ط1)، ص67
- 36 - شاكر عبد الحميد، الحلم والرمز والأسطورة، دراسات في الرواية والقصة القصيرة في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998، ص8
- 37 - الحلم والرمز والأسطورة، ص68
- 38 - أمينة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2015، ط(2)، ص170
- 39 - مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المهور، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2005، (ط9)، ص164
- 40 - سادن المحرقة، ص7
- 41 - سادن المحرقة، ص16
- 42 - سادن المحرقة، ص16
- 43 - سادن المحرقة، ص30
- 44 - سادن المحرقة، ص17

- 45 - سادن المحرقة، ص 17
 46 - سادن المحرقة، ص 57
 47 - سادن المحرقة، ص 16
 48 - سادن المحرقة، ص 29
 49 - جمال شعيد، *الذاكرة في الرواية العربية المعاصرة*، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات، 2011، (ط1)، ص 242
 50 - سادن المحرقة، ص 10
 51 - سادن المحرقة، ص 15
 52 - سادن المحرقة، ص 23
 53 - سادن المحرقة، ص 25
 54 - سادن المحرقة، ص 48
 55 - سادن المحرقة، ص 78/71
 56 - سادن المحرقة، ص 17/16
 57 - سادن المحرقة، ص 24/23
 58 - سادن المحرقة، ص 25
 59 - سادن المحرقة، ص 27
 60 - سادن المحرقة، ص 100
 61 - عبد الوهاب المسيري، *الصهيونية والنازية ونهاية التاريخ*، مصر، دار الشروق، 2001، (ط3)، ص 11
 62 - سادن المحرقة، ص 60
 63 - سادن المحرقة، ص 62/61
 64 - سادن المحرقة، ص 108
 65 - سادن المحرقة، ص 152/151
 66 - حسن بحراوي، *بنية الشكل الروائي*، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2009، ط(2)، ص 32
 67 - جمال شعيد، *الذاكرة في الرواية العربية المعاصرة*، ص 163
 68 - سادن المحرقة، ص 61
 69 - سادن المحرقة، ص 34
 70 - سادن المحرقة، ص 41
 71 - سادن المحرقة، ص 70
 72 - سادن المحرقة، ص 165/164
 73 - سادن المحرقة، ص 168
 74 - سادن المحرقة، ص 174
 75 - سادن المحرقة، ص 189
 76 - سادن المحرقة، ص 171/170
 77 - سادن المحرقة، ص 215

فاعلية استخدام استراتيجيات قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي

حمزة مصطفى العلانة* د. عوض مفلح الخزام**

تاريخ وصول البحث: 2025/7/21 م تاريخ قبول البحث: 2025/10/15 م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجيات قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي في مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة مادبا، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تم اختيارها بالطريقة المتيسرة مكونة من (48) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي، موزعين على شعبتين تم تعيين أحدهما عشوائياً لتكون تجريبية تكونت من (24) طالباً درست باستخدام استراتيجيات قائمة على نظرية تريز (TRIZ)، والأخرى ضابطة تكونت من (24) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس الرغبة الرياضية وتم التحقق من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم على مقياس الرغبة الرياضية لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف نظرية تريز في تدريس الرياضيات من قبل المعلمين والقائمين بالعملية التربوية لتحقيق المزيد من الأهداف التعليمية المرجوة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات قائمة على نظرية تريز (TRIZ)، تنمية الرغبة الرياضية، طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي.

* باحث.

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

The Effectiveness of Using a Strategy Based on the (TRIZ) Theory in Developing Mathematical Desire among Eleventh Grade Academic Students

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of using a strategy based on the TRIZ theory in developing the desire for mathematics among eleventh grade academic students at Al-Qadisiyah Secondary School for Boys affiliated with the Education Directorate in Madaba District. The study used the quasi-experimental approach on a sample selected by the available method consisting of (48) students from the eleventh grade academic students, distributed into two groups, one of which was randomly assigned to be an experimental group consisting of (24) students who studied using a strategy based on the TRIZ theory, and the other to be a control group consisting of (24) students who studied using the traditional method. To achieve the study objective, the researchers developed a scale of sports desire, and its validity and reliability were verified. The results showed statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.05$) between the averages of students in the experimental and control groups in their performance on the scale of sports desire in favor of the students in the experimental group. The study recommended the necessity of employing the TRIZ theory in teaching mathematics by teachers and those in charge of the educational process to achieve more desired educational goals.

Keywords: Strategy Based on the TRIZ Theory, Developing Mathematical Desire, Eleventh-Grade Students Academic.

مقدمة:

تُعدُّ مادة الرياضيات من أكثر المواد العلمية أهميةً سيما وأنها تُستخدم في الكثير من مجالات الحياة المختلفة، لذلك فإن قدرة الطالب على تحليل المواقف وإدراك العلاقات يأتي من خلال إدراكه وفهمه لهذه المادة، وهذا يكسبه المهارات التي تساعد على التعامل مع المشكلات ومواجهتها والقدرة على حلها، كما أن لهذه المادة دورًا في تنمية عادات العقل: كالتفكير، والمثابرة، والكفاءة، وغيرها، وهذا كله يحتاج إلى تهيئة العناصر الأساسية لبيئة التعلم، حيث يُعد اختيار المعلم لنموذج أو استراتيجية التدريس أحد أهم هذه العناصر لكونها تساعد في تفاعل الطلاب في عملية التعلم، وهذا يُحتم على المعلم بأن يكون على دراية تامة بطرائق التدريس وكيفية استخدامها في تعزيز وفهم الرياضيات وتعلمها.

وهنا تبرز أهمية الرياضيات من خلال قدرة الطالب ورغبته على تحقيق الإنجاز الأكاديمي، والتفاعل الإيجابي أثناء الموقف التعليمي، لذلك فقد حظيت الرغبة الرياضية باهتمام كبير من الباحثين، وذلك من خلال ما تناولته العديد من الدراسات في تصنيف الرغبة الرياضية إلى عدة مستويات والتي منها دراسة المالكي (2019)، والذي صنف الرغبة الرياضية إلى خمسة مستويات هي: إدراك نفعية الرياضيات وفائدتها، دورها في الثقافة والحياة، إدراك معنى الرياضيات وفائدتها، الإسهام في الاحتياجات الحالية والمستقبلية، والمثابرة وبذل الجهد، بينما يرى (خليل، 2019) أنها تكمن في ثلاثة مستويات هي: إدراك أهمية الرياضيات وفائدتها، المثابرة في حل المشكلات أثناء تعلم الرياضيات، إدراك جمالية الرياضيات.

لذلك إذا ما أردنا تنمية الرغبة الرياضية لدى الطلاب؛ وجب تحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تمكنهم من تحقيق النتائج التعليمية التعلمية، وتعزيز من فهمهم وتعلمهم للعلوم المختلفة، لذلك تُعد استراتيجية حل المشكلات من أهم الاستراتيجيات التي تساهم في تعليم وتعلم الرياضيات، وتساعد في المشاركة الذهنية للطلاب، كما تعد هذه الاستراتيجية واحدة من معايير العمليات التي يجب استخدامها في تدريس الرياضيات، وهي القاعدة الأولية لتعليم المهارات والمفاهيم الرياضية والتي تساهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب (الزعي، 2014).

ومن أهم النظريات التي قامت على أساس حل المشكلات، نظرية تريز (TRIZ) أو ما تعرف بنظرية الحلول الإبداعية للمشكلات، وهي اختصار للحروف الأولى للعبارة الروسية (Teoria Resheniya Izobretatelskikh Zadatch) والتي يقابلها باللغة الإنجليزية (Theory OF Inventive

(Problem Solving)، والتي تشجع على تعليم وتربية وتدريب الطلبة من ذوي القدرات الإبداعية، بعد استخدامها بنجاح في مجالات متعددة منها التجارة والصناعة والهندسة والعلوم وغيرها، كما تتميز بالمبادئ الأربعين التي يمكن اختيار ما يناسب منها ظروف المتعلمين سواء منهم العاديين أو المبدعين بالإضافة للمتفوقين أكاديمياً، من أجل تحقيق أقصى استفادة ممكنة منها (المولى، 2013).

وتشكل نظرية تريز (TRIZ) أنموذجاً واقعياً للنظم المستندة إلى قاعدة معرفية تستخدم طرق وأساليب لاستيعاب المعرفة واستخدامها بالشكل الأمثل في حل المشكلات، كما أنها تستند إلى إجراءات محددة وأدوات ومبادئ واضحة تمكن مستخدميها من تطبيق القاعدة المعرفية في ابتكار حلول جديدة ومتعددة، فهي تهدف إلى جعل الإبداع عملية منهجية منظمة، وذلك من خلال استخدام العديد من المبادئ الإبداعية، التي تم التوصل إليها من خلال تحليل الآلاف من براءات الاختراع، حيث تم التوصل إلى هذه الاختراعات من خلال التعرف على المبادئ التي استخدمها المخترعون، وهذه المبادئ تُعد أساليب متميزة لحل المشكلات، وهنا تظهر المهارة في حل المشكلات من خلال تحديد المبادئ المناسبة لحلها (خطاب، 2012).

مشكلة الدراسة:

إن من أكثر المشكلات الرياضية التي يواجهها الطلاب في الموقف التعليمي هي جمود مادة الرياضيات وصعوبة فهمها، وضعف القدرة على استيعابها، وهذا سببه يعود إلى أن بعض الطلاب يحفظون الحقائق والمعلومات دون فهم وإدراك للعلاقات فيما بينها، مما أدى إلى وجود ضعف عام لدى الطلاب في هذه المادة، حيث يرى الباحثان أن معظم طلاب لديهم اتجاهات سلبية نحو مادة الرياضيات، وليس لديهم دافع ورغبة حقيقية في دراسة مادة الرياضيات، ويميلون إلى التخصصات الأدبية في دراستهم، وقد يكون أحد الأسباب في ذلك يعود إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم مادة الرياضيات.

وقد لاحظ الباحثان وجود ضعف واضح في تطبيق الإجراءات والعمليات الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي، وعدم القدرة على توظيف عمليات الاستدلال لإيجاد حلول منطقية، أو حتى القدرة على اختيار استراتيجيات مناسبة للمشكلات الرياضية التي تواجههم، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات، كدراسة سلطان (2019)، ودراسة عبد القادر (2017) أن غالبية الطلاب يواجهون تحديات غير الروتينية في حل المسائل وفي شتى المراحل الدراسية.

وبناءً على ما سبق فإن هذا يولد اتجاهات سلبية لدى الطلاب نحو المادة الدراسية، نظراً لضعف المعرفة الرياضية والمفاهيمية لديهم، والتحديات التي تواجههم أثناء حل المسائل والتي منها عدم القدرة على ربط المعطيات الواردة بما هو مطلوب، وعدم إدراكهم لكم المعلومات، من حيث إنها زائدة أم ناقصة أم كافية لحل المسألة، وكذلك ما يواجهونه عند التفكير في إيجاد حل لهذه المسألة، وعدم القدرة على تقييم حلهم وإصدار حكم عليه، وهذا ينعكس على رغبتهم الرياضية بشكلٍ سلبي، وضعف قدرة المعلمين على تنميتها لدى طلبتهم، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة القرشي (2020)، ودراسة الحربي والنصيان (2020).

وهنا يرى الباحثان أن هذا الإخفاق سببه يعود إلى أن كثيراً من معلمي الرياضيات لازالوا متمسكين بممارساتهم التدريسية السابقة، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، كدراسة عسيري (2016)؛ ودراسة العمري (2018) من الاعتماد على طرائق التدريس التقليدية وممارساتها، كالإلقاء. وبناءً عليه، فإن هذه الدراسة تهدف للتعرف على "فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي".

سؤال الدراسة:

حأولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس أبعاد الرغبة الرياضية في تدريس الرياضيات تُعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ)/ الطريقة الاعتيادية)؟

هدف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من خلال الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تفتح هذه الدراسة آفاقاً أمام الباحثين في إجراء دراسات متنوعة باستخدام أساليب بحثية كمية ونوعية حول استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تعليم الرياضيات، كما توفر هذه الدراسة أدباً نظرياً يتعلق باستراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ).

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

توجه نتائج هذه الدراسة أنظار متخذي القرار ومخططي ومطوري مناهج الرياضيات إلى جوانب الضعف والقوة في مادة الرياضيات من خلال الاعتماد على الاستراتيجيات والنظريات الحديثة وبخاصة الاستراتيجيات القائمة على نظرية تريز (TRIZ)، كما قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توعية المشرفين التربويين في الاستفادة من استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى الطلاب؛ من خلال عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية، وتوظيف استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز في تدريس مبحث الرياضيات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها المفاهيمية والإجرائية:

نظرية تريز (TRIZ Theory): "منهجية منظمة، تستند على قاعدة معرفية وذلك بالاعتماد على مجموعة محددة من المبادئ الإبداعية، والتي يتم من خلالها حل المشكلات العلمية بطرق إبداعية، وفق مجموعة من الخطوات المتسلسلة، بهدف تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية" (السلامات، 2018: 121).

استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ Theory) هي عبارة عن العديد من الإجراءات التدريسية المحددة والمتابعة والقائمة على نظرية تريز والمخطط لها مسبقاً بقصد تحقيق الأهداف التدريسية والمتمثلة في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي من خلال تدريسهم وحدة دراسية من كتاب الطالب لمادة الرياضيات الجزء الثاني من الفصل الدراسي الثاني.

الرغبة الرياضية (Mathematical Desire): تُعرف بأنها: "الميل نحو رؤية المعنى والمغزى من مادة الرياضيات والنظر إليها باعتباره مفيدة وقيمة والاعتقاد بأنها تستحق التعلم وأيضاً اعتقاد الفرد بفاعليته الذاتية في تعلم وتطبيق المفاهيم الرياضية" (Awofala, 2017: 53).

وتُعرف إجرائياً: بأنها ميل طالب الصف الحادي عشر الأكاديمي نحو الرياضيات وقناعاته بأهميتها ونفعيتها، وتقدير ذاته الرياضية؛ من خلال قدرته على تعلم الرياضيات، ومساعدة زملائه في حل المشكلات المتعددة الأفكار، فضلاً عن سعيه ببذل الجهد في حل المشكلات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرغبة الرياضية المعد للدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة بالآتي:

.الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام 2024 / 2025.

. الحد المكاني: مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه مأدبا.

.الحد البشري: طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي.

. الحدود الموضوعية: تم استخدام أبعاد الرغبة الرياضية في هذه الدراسة والمتمثلة في الآتي: (ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات، نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام، رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات، اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره)، المتضمنة في أداة الدراسة، والتي تم تطبيقها على وحدة الاقترانات الأسية واللوغارتمية من منهاج الرياضيات الجزء الثاني وخلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2025.

. تمثلت محددات هذه الدراسة بمدى تعميم نتائجها ضمن حدودها بما توافر لأداة الدراسة من مؤشرات صدقها وثباتها وجديتها استجابة أفراد الدراسة عليها.

الإطار النظري:

نظرية تريز (TRIZ Theory):

تعتبر نظرية تريز (TRIZ) من النظريات الحديثة نسبياً، ذلك لأن أصولها مستمدة من الكيمياء والفيزياء والتكنولوجيا والهندسة، ومجالات العلوم التجريبية بوجه عام، هذا ما جعل منها نظرية مقبولة في كثير من دول العالم، كما أنها لاقت رواجاً واسعاً في الميادين التربوية والتعليمية والنفسية (Kamal, et al., 2012).

وتُعرف نظرية تريز (TRIZ) بأنها "منهجية منظمة، تستند على قاعدة معرفية وذلك بالاعتماد على مجموعة محددة من المبادئ الإبداعية، والتي يتم من خلالها حل المشكلات العلمية بطرق إبداعية، وفق مجموعة من الخطوات المتسلسلة، بهدف تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية" (السلامات، 2018: 121).

ويتطلب حل المشكلات إبداعياً استخدام استراتيجيات التفكير التي تساعد في إنتاج الأفكار غير العادية لفهم المشكلات وتقييم الحلول وتنفيذها بما يعكس توظيف الفرد لمهارات التفكير التباعدي (استكشاف المشكلات، الأصالة، المرونة، والطلاقة) بشكل جيد، ومهارات التفكير التقاربي (تحديد المشكلة، تقييم الحلول وتطويرها، ووضع خطة لتنفيذ أفضل الحلول) أثناء المرور بمراحل الحل الإبداعي للمشكلات (عكاشة وآخرون، 2011).

ومرت نظرية تريز بمرحلة تطويرية أطلق عليها مرحلة تريز المثالية (IDEALITY TRIZ) والتي تعتمد على فكرة زيادة الحلول المثالية للمشكلة (Useful)، وتقليل الحلول غير المفيدة فيها (Harmful)، وهذا يُعزز من تركيز الطالب ودقته في حل المشكلة، وقدرته على اختيار الحلول الصحيحة وتقليل احتمالية الفشل، وبالتالي ارتفاع نسبة النجاح في الموقف الرياضي، والالتزام بالوقت والجهد في حل المشكلة الرياضية، واعتمد ذلك بشكل رئيس على تقليل عدد المبادئ التقليدية من (40) مبدأً إلى ثلاثة مبادئ أساسية والتي تتمثل في: (Fulbright, 2011:7)

المبدأ الأول: القوانين الثابتة ويضم إجراءات فرعية تتمثل في جمع البيانات وترتيبها، واختيار استراتيجية للحل يمكن أن تكون عدة طرق من أجل التوصل إلى الطريقة الثابتة للحل والمتعارف عليها لدى الطلاب.

المبدأ الثاني: القوانين المتناقضة ويشمل هذا المبدأ التفكير المكثف، وقدرة الطالب في استخدام عصف ذهني أعلى من المبدأ الأول ويقوم بالتنبؤ بحلول تعد غريبة عن سابقتها، وحذف الحلول التي قد تكون نسبة صحتها منخفضة، والإبقاء على الحلول التي قد تكون نسبة صحتها مرتفعة، أي رفع نسبة الحلول الصحيحة.

المبدأ الثالث: القوانين الدينامية الفعالة ويتضمن الإجراءات الفرعية المتمثلة في الانتقال من الكلية إلى الجزئية، وهي مرحلة استخلاص الحل والاستراتيجية الأنسب في الحل، وهنا يتمكن الطالب من ربط حلول المسألة الرياضية في حل واحد، وتمكنه من استقصاء غير مألوف للحل. وهناك عدد من المفاهيم الأساسية التي تتضمنها نظرية تريز والتي تمثل الأساس الذي يساعد في فهم النظرية وآلية استخدامها في حل المشكلات وفق الطريقة الإبداعية ويمكن توضيح ذلك كما أشار (أبو جادو ونوفل، 2010):

.التناقضات: تتضح من خلال النتائج السلبية التي تظهر نتيجة لحل إحدى المشكلات، فعادةً ما تؤدي محاولة حل المشكلة إلى ظهور مشكلة أو مشكلات أخرى، يترتب عليها وظائف وآثار مفيدة وأخرى ضارة.

.مصفوفة التناقضات: تستخدم في توليد استراتيجيات الإبداع الممكنة، فبمجرد اختيار البديل يمكن الرجوع إلى قائمة الاستراتيجيات الإبداعية كحل محتمل.

. الحل النهائي المثالي: تعتبر المثالية ركنا أساسيا في نظرية تريز، وتمثل أفضل الحلول للمشكلات التي تواجه الفرد بسرعة وبأفضل مستوى، وتحقيق الحل المثالي يسهم في وجود تأثيرات مفيدة مع عدم وجود تأثيرات ضارة.

. المصادر: وتمثل العناصر التي يمكن أن تُستخدم لحل المشكلة بصورة مثالية خالية من التناقضات، ويعتمد ذلك على توافر المصادر الأساسية والضرورية، وتطبيقها بشكل جيد لحل الكثير من التناقضات التي تتضمنها المشكلات.

. الاستراتيجيات الإبداعية: من خلال دراسة وتحليل البيانات المتعلقة بالاختراعات الإبداعية، توصل التشليير (Altshuller) إلى (40) استراتيجية إبداعية تتكرر في الكثير من الاختراعات العلمية، والتي تم استخدامها لحل المشكلات بطريقة إبداعية، وتمثل المهارة في القدرة على تحديد المشكلة، واستخدام الاستراتيجية الإبداعية المناسبة التي تساهم في حلها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من (9) استراتيجيات إبداعية تتمثل في: استراتيجية التقسيم/ التجزئة والتي تستخدم في حل المشكلات عن طريق تقسيم النظام إلى أجزاء مستقلة، واستراتيجية الدمج والربط والمقصود هنا الربط بين الأنظمة التي تؤدي وظائف متشابهة مكانياً أو زمانياً، واستراتيجية الاحتواء أو التداخل التي تتضمن إمكانية حل المشكلة عن طريق احتواء شيء في شيء آخر، واستراتيجية القلب أو العكس التي تتضمن استخدام إجراءات معاكسة عن تلك الإجراءات المستخدمة عادة لحل المشكلة، فإن كانت الأشياء أو الأجزاء ثابتة نجعلها متحركة، وإن كانت متحركة نجعلها ثابتة، وأيضاً استراتيجية العمل الفترتي (الدوري) بحيث يتم حل المشكلات عن طريق استخدام العمل المتقطع بدلاً من العمل المستمر، كما يمكن استغلال فترات الانقطاع عن العمل في حل المشكلة لأداء مهمات أخرى، واستراتيجية الفصل/ الاستخلاص وهنا يتم التخلص من المكونات الضارة، والاستبقاء على مكونات تعمل جيداً، وأيضاً استراتيجية استمرار العمل المفيد وهنا تعمل جميع أجزاء النظام بشكل متواصل ودون توقف، واستراتيجية التجانس التي تشير إلى تفاعل الشيء مع شيء آخر من نفس النظام، أو نظام له نفس الخصائص. واستراتيجية التغذية الراجعة حيث تُشير هذه الاستراتيجية إلى تحسين العمليات أو الإجراءات من خلال تقديم تغذية راجعة، وفي حال توافر التغذية الراجعة فيمكن تغيير مقدارها وأثرها (Ekmekci & Koksali, 2015؛ عبدالمعطي، 2014).

ويرى جعالة وعتروس (2018) أن نظرية تريز (TRIZ) تمثل نوعين من المشكلات التي تواجه الأفراد:

النوع الأول: ويتضمن مشكلات لها حلول معروفة، والتي يمكن الحصول عليها من المؤلفات العلمية، ومن استشارة الخبراء المتخصصين، أو من المعرفة الشخصية للفرد.

النوع الثاني: يتضمن مشكلات تحوي متطلبات متناقضة لا توجد لها حلول معروفة وتستخدم طرائق مختلفة لحلها مثل: العصف الذهني، المحاولة والخطأ، ويتباين عدد المحاولات اللازمة للوصول إلى الحل بناء على درجة تعقيد المشكلة، فإذا كانت الحلول تقع ضمن خبرة الفرد فإن عدد المحاولات يكون أقل، وإذا كانت الحلول خارج حدود خبرة الفرد فإن عدد المحاولات يصبح أكثر.

الرغبة الرياضية (Mathematical Desire):

تُعتبر الرغبة الرياضية أحد أهم أبعاد البراعة الرياضية والتي تختلف تماماً عن بقية مكونات البراعة؛ فهي تتضمن قضايا مثل تأثير الطالب ومعتقداته وهويته، بينما المكونات الأخرى تهتم بشكل رئيس بالعمليات المعرفية، ومع ذلك فإن الرغبة الرياضية ضرورية لتحقيق المكونات الأربعة. (Siegfried, 2012)

وقد تم تعريف الرغبة الرياضية على أنها: "النظر إلى الرياضيات على أنها واقعية ومفيدة ومجدية، وأنها مجال يعتمد على الحس، ويقترن ذلك بجهد الشخص واجتهاده وكفاءته" (المنوفي والمعلم، 2019: 531).

ومن خلال تعريف الرغبة الرياضية، فقد حدّد سيقفريد (Siegfried, 2012) أربعة أبعاد للرغبة الرياضية ولكل بُعد جزءان مرتبطان به، ويمكن توضيح هذه الأبعاد، والأجزاء كالآتي:

• ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات: يركز هذا البعد على "المعتقدات حول طبيعة الرياضيات" وتشمل اعتقاد الطلاب أن الرياضيات لها معنى، بالإضافة إلى "المصادقية الرياضية" التي يمكن من خلالها معرفة أي أجزاء الرياضيات لها معنى لدى الطلاب وأياً ليس لها معنى.

• نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام: ويتكون من النزوع نحو الرياضيات، فالنزوع الإيجابي يمكن أن يساعد الطلاب ويحفّزهم على مواصلة العمل والتفكير في المسائل الصعبة، وكذلك إدراكهم أن الرياضيات مفيدة وجديرة بالاهتمام، بالإضافة إلى دافعية الطلاب الذاتية تساعد على هذا الإدراك.

• رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات: يتضمن هذا البعد "الهوية الرياضية" حيث إن الطلاب الذين يرون أنهم فعالون وممارسون للرياضيات هم الذين يمتلكون هوية

رياضية قوية، بالإضافة إلى "الكفاءة الذاتية" فالطلاب الذين يتصفون بالكفاءة الذاتية المرتفعة يرون أنهم قادرون على تعلم الرياضيات. . اعتقاد الطالب أنّ الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره: ويشير إلى "المخاطرة الأكاديمية" والتي تعني قدرة الطلاب على أن يبذلوا جهداً أكثر من غيرهم في أداء المهام الرياضية، بالإضافة إلى "تحديد الهدف" فالطلاب الذين لديهم توجه للإتقان أهداف تعلم هم الأكثر احتمالاً أن يستمروا في المهام الرياضية الصعبة ورؤية أن الجهد في تعلم الرياضيات مفيد. الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الباحثين للدراسات السابقة، لم يعثرا على أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية بذاته، إلا أن الباحثين قاما باستعراض دراسات ذات الصلة بمجالات أخرى تم إجراؤها، وقد جرى عرضها كما يأتي:

هدفت دراسة العصيمي (2016) إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات نظرية تريز، والتحقق من فاعليته في تنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي، والتفكير الابتكاري، والفهم لدى الطلاب معلمي العلوم في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعديّة، بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات تحفيز الإبداع العلمي واختبار التفكير الابتكاري واختبار الفهم على عينة مكونة من (112) طالب معلم علوم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في أدائهم على أدوات الدراسة الثلاثة، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات نظرية تريز.

فيما هدفت دراسة السلامة (2018) إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف السابع الأساسي، وتم استخدام المنهج التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، وبلغ عدد أفراد الدراسة (48) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية (24) طالباً وأخرى ضابطة (24) طالباً، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المفاهيم العلمية، ومقياس المهارات الحياتية، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

كما سعت دراسة الشلهوب (2019) إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي مقترح لطالبات المرحلة المتوسطة قائم على دمج مبادئ نظرية تريز TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS على مستوى التحصيل في الرياضيات، وتنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى الطالبات، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت المجموعة التجريبية (41) طالبة، وتمثلت أدوات القياس في اختبار تحصيلي في ضوء مجالات الدراسة الدولية TIMSS واختبار للكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بمجاله المعرفي (المعرفة - التطبيق - الاستدلال). ككل ولكل مستوى فرعي على حدة، وكذلك مجال المحتوى (الأعداد - الجبر - الهندسة - البيانات والاحتمالات والإحصاء) ككل ولكل مستوى فرعي على حدة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لصالح التطبيق البعدي وبحجم أثر مرتفع ودال إحصائياً.

وهدفت دراسة القطافين والمقدادي (2021) إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، واتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالبة من طالبات مدرسة قرطاج التابعة لمحافظة عمان، والتي تم توزيعها على شعبتين عشوائياً على مجموعتين ضابطة؛ وتكونت من (25) طالبة، وتجريبية؛ وتكونت من (26) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد اختبار مهارات حل المسألة الرياضية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين على اختبار مهارات حل المسألة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية تريز.

كما هدفت دراسة الفناطسة والطراونة (2021) إلى الكشف عن أثر فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ) في تحصيل التربية الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السابع في محافظة معان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد، كما تم إعداد برنامج إلكتروني مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز واختار الباحث خمسة مبادئ من المبادئ الأربعين لنظرية (TRIZ)، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (83) طالباً

من الصف السابع الأساسي، تم اختيارهم بصورة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية توظيف برنامج إلكتروني مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير الناقد في تحصيل مادة التربية الاجتماعية (التربية والوطنية) لدى طلبة الصف السابع الأساسي، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام البرنامج المقترح القائم على بعض مبادئ نظرية تريز على المجموعة الضابطة التي تم تدريبها باستخدام الطريقة العادية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة، والتي تناولت نظرية تريز (TRIZ)، والرغبة الرياضية، فقد جاءت متنوعة، وسيتم عرض بعض الملاحظات على هذه الدراسات كآتي:

. ركزت بعض الدراسات على تقصي أثر استراتيجية التدريس؛ كما في دراسات (السلامات، 2018)، وركزت دراسات أخرى في أهدافها على قياس أثر برنامج تعليمي في تنمية العديد من المتغيرات التابعة؛ كدراسات: (الشلهوب، 2019؛ الفناطسة والطراونة، 2021؛ القطافين والمقدادي، 2021).

. جميع الدراسات السابقة التي عرضت اعتمدت المنهج الشبه تجريبي، لتحديد أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

. اعتمدت الدراسات السابقة الاختبار التحصيلي أداة لقياس المتغيرات التابعة كدراسة (القطافين والمقدادي، 2021؛ الشلهوب، 2019)، إضافة إلى استخدامها المقياس كأداة لقياس المهارات الحياتية، كما في دراسات: (السلامات، 2018).

ومما سبق يتضح بأن الدراسات السابقة استخدمت أدوات قياس مختلفة كالمقياس والاختبارات، وهي بذلك تتشابه مع الدراسة الحالية باستخدام المقياس كأداة للدراسة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

. استخدمت الدراسات السابقة المنهج الشبه تجريبي، وبذلك تتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في اتباع المنهج الشبه تجريبي.

. استخدمت الدراسات السابقة البرنامج التعليمي القائم على نظرية تريز (TRIZ) كمتغير مستقل، وتميزت هذه الدراسة باعتمادها على استراتيجية تعليمية لتقصي فعاليتها، وهذا يتفق مع دراسة (السلامات، 2018).

.تم إعداد أداة هذه الدراسة والقيام بإجراءات التحقق من صدقها وثباتها عن طريق الاستفادة من الدراسات السابقة، فضلاً عن الاستفادة من إجراءاتها، في تفسير النتائج.
تناولت الدراسة الحالية فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي في محافظة مأدبا في الأردن، وهذا ما ميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة منهج البحث التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، باعتباره المنهج الملائم للدراسة الحالية.

أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (48) طالبا من طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي في مدرسة القادسية الثانوية للبنين موزعين على شعبتين تم تعيين أحدهما عشوائياً لتكون تجريبية تكونت من (24) طالباً، والأخرى ضابطة تكونت من (24) طالباً، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2025/2024) إذ درست الوحدة السادسة (الاقترانات الأسية واللوغاريتمية) من منهج الرياضيات للصف الحادي عشر الأكاديمي للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ)، بينما تم تدريس هذه الوحدة بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.
أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد وتطوير أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الرغبة الرياضية.

مقياس الرغبة الرياضية:

قام الباحثان بإعداد وتطوير مقياس الرغبة الرياضية لقياس أبعادها المتضمنة في دروس وحدة الاقترانات الأسية واللوغاريتمية من كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر الأكاديمي، حيث توزعت فقراته على أبعاد الرغبة الرياضية، واستخدمت نتائجه لتقسي فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ)، مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية أبعاد الرغبة الرياضية.

وتم صياغة فقرات المقياس في صورته النهائية والذي تكون من (33) فقرة موزعةً على أبعاد المقياس الأربعة، التي اشتملت عليها وحدة الدراسة، فيما بلغ عدد فقرات المقياس (33) فقرة بصورته الأولى، وتم بناؤه وفق الخطوات الآتية:

تحديد الغرض من المقياس.

تعيين أبعاد الرغبة الرياضية وتحديد فقراتها.

صياغة فقرات المقياس، حيث تم مراعاة سهولة اللغة، ووضوح العبارات، ومناسبتها لمستوى الطلاب.

تحديد بدائل الاستجابة على فقرات المقياس: حيث أُستخدم مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للاستجابة على فقرات المقياس.

صدق مقياس الرغبة الرياضية:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، وهما:

صدق المحتوى للمقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بصورته الأولى، بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في المناهج والتدريس وبخاصة مناهج وأساليب تدريس الرياضيات، والخبراء التربويين، وذلك للأخذ بأرائهم وملاحظاتهم حوله من حيث صياغة فقراته ووضوحه، ومدى انتماء فقراته إلى كل بُعد من أبعاده، والتأكد من أنّ فقرات المقياس تقيس ما وضعت من أجله، وفي ضوء آرائهم تم إجراء ما يلزم من تعديلات على هذا المقياس، ولم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وإنما عُدلت بعض الصياغات اللغوية، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم اعتماد المقياس بصورته النهائية.

الصدق البنائي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة بلغت (20) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي من مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه مآدبا، للتحقق من الصدق البنائي للمقياس، بحيث تم حساب معامل ارتباط بين درجاتهم لكل فقرة من فقرات المقياس، وبين درجاتهم في المقياس ككل وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتهي إليه، حيث تراوح معامل الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتهي إليها ما بين (0.54–0.90)، وبين الفقرات والدرجة الكلية ما بين (0.46–0.90)، وهذا يشير إلى أن الفقرات تقيس ما وضعت لأجله.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

الفقرة	ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات	نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام	رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات	اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره	مقياس الرغبة الرياضية
ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات	1				
نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام	**0.866	1			
رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات	**0.787	**0.906	1		
اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره	**0.863	**0.801	**0.843	1	
مقياس الرغبة الرياضية	**0.941	**0.941	**0.937	**0.938	1

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين مجالات المقياس جميعها كانت موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، بحيث تراوحت ما بين (0.787–0.906)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين هذه المجالات، ويُعزى ذلك إلى انتماء المجالات التي تنتمي إلى "الرغبة الرياضية". كما تُظهر النتائج أن معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة جداً وتراوحت بين (0.937–0.941)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، مما يساهم بدرجة عالية في تفسير الرغبة الرياضية. وتُعد هذه النتائج دليلاً قوياً على صدق البناء العام للمقياس واتساق مجالاته الداخلية.

ثبات مقياس الرغبة الرياضية:

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) للتأكد من ثبات مقياس الرغبة الرياضية، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة تألفت من (20) طالبا، وإعادة تطبيقه عليهم بعد أسبوعين، وتم استخدام طريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرومباخ ألفا) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (2) يبين ثبات الاستقرار ومعامل الاتساق الداخلي للمجالات والدرجة الكلية. وهي ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2): ثبات الاستقرار ومعامل الاتساق الداخلي كرومباخ ألفا للمجالات والدرجة

الكلية

المجال	ثبات الاستقرار	الاتساق الداخلي
ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات	0.70	0.92
نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام	0.72	0.78
رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات	0.75	0.91
اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره	0.97	0.93
مقياس الرغبة الرياضية	0.92	0.97

يلاحظ من الجدول (2) أن ثبات الاستقرار تراوحت بين (0.70) كأدنى قيمة لمجال "ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات" و(0.97) كأعلى قيمة لمجال "اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره"، في حين بلغ معامل ثبات الاستقرار للمقياس ككل (0.92). كما تراوحت معامل الاتساق الداخلي بين (0.78) كأدنى قيمة لمجال "نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام"، و(0.93) كأعلى قيمة لمجال "اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره"، في حين بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.97)، وتعكس هذه القيم مدى ثبات الأداة وتمتعها بمستوى عالٍ من الاستقرار والاتساق الداخلي، حيث تُعد جميع القيم ضمن الحدود المقبولة إحصائياً.

تكافؤ المجموعات في مقياس الرغبة الرياضية

للتحقق من تكافؤ المجموعات للأبعاد والدرجة الكلية لدرجات طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي على مقياس الرغبة الرياضية القبلي، تم استخدام اختبار "ت" لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	العدد	المجموعة	
.389	46	.870	24	تجريبية	ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات قبلي
			24	ضابطة	
.307	46	1.033	24	تجريبية	نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام قبلي
			24	ضابطة	
.149	46	1.468	24	تجريبية	رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات قبلي
			24	ضابطة	
.637	46	.474	24	تجريبية	اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره قبلي
			24	ضابطة	
.161	46	1.426	24	تجريبية	مقياس الرغبة الرياضية قبلي
			24	ضابطة	

يلاحظ من الجدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند ($\alpha=0.05$) يُعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لمقياس الرغبة الرياضية القبلي، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعات.

دليل المعلم:

يهدف دليل المعلم المستند إلى استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) إلى مساعدة المعلم في تدريس الوحدة السادسة من كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر الأكاديمي الجزء الثاني، وهي وحدة (الاقترانات الأسية واللوغاريتمية)، إذ يُرجى بعد تطبيق الاستراتيجية القائمة على نظرية تريز (TRIZ) تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية، كتنمية أبعاد الرغبة الرياضية المتضمنة في هذه الوحدة لدى الطلاب، إضافة إلى تنمية قدرات الطلاب على التعلم، وزيادة الدافعية نحو الإنجاز لديهم، وزيادة رغبتهم في تعلم الرياضيات، وإعطائهم الفرصة في ابتكار الأفكار وتوليدها للوصول إلى خبرات جديدة، كما يهدف هذا الدليل إلى إرشاد المعلم إلى تدريس المحتوى التعليمي للوحدة الدراسية المذكورة وفقاً لاستراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ)،

والذي يؤمل أن يمكنه من الإبداع والإنجاز في تدريس المحتوى التعليمي هذا، وتحسين أدائهم في المواقف التعليمية بما يحقق النتائج التعليمية المنشودة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي، والرتب لكل فقره من فقرات مقياس الرغبة الرياضية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-way ANCOVA).

عرض النتائج ومناقشتها:

تم تناول عرض لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي، ولتحقيق هدف الدراسة تمت الإجابة على السؤال كالتالي:

السؤال: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس أبعاد الرغبة الرياضية في تدريس الرياضيات تُعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية قائمة على نظرية تريز (TRIZ)، الطريقة الاعتيادية)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي على مقياس الرغبة الرياضية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس، ويتضح ذلك في الجدول رقم (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي في مقياس الرغبة الرياضية ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	24	3.02	.268	3.88	.184
الضابطة	24	2.90	.335	3.42	.429

من خلال الجدول (4) تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي على مقياس الرغبة الرياضية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس،

حيث تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي للتحقق من دلالة هذه الفروق إحصائيًا، والجدول (5) يوضح النتائج.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مقياس الرغبة الرياضية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	.029	1	.029	.262	.611	.006
طريقة التدريس	2.306	1	2.306	20.851	.000	.317
الخطأ	4.978	45	.111			
الكل	7.528	47				

من خلال الجدول (5) تبين وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في استجابات طلاب الصف الحادي عشر وفقًا لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) (20.851) بدلالة إحصائية مقدارها 0.000، وهذه قيمة دالة إحصائية، كما كان حجم الأثر كبيرًا حيث فسر مربع إيتا (η^2) نسبة 31.7% من التباين في المتغير التابع. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية تبعًا لطريقة تدريس لمعرفة اتجاه الفروق، والجدول (6) يبين النتائج:

جدول (6): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس الرغبة الرياضية تبعًا لطريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	3.872	.069
الضابطة	3.424	.069

تشير نتائج الجدول (6) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقًا لاستراتيجية قائمة على نظرية تريز، حيث حققوا درجات أعلى على مقياس الرغبة الرياضية مقارنة بالأفراد الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الرغبة الرياضية في تدريس الرياضيات تبعًا لطريقة التدريس، الجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الرغبة الرياضية وفقاً لطريقة التدريس

الأبعاد	طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات	تجريبية	24	3.04	.398	3.96	.417
	ضابطة	24	2.93	.482	3.64	.239
نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام	تجريبية	24	3.11	.448	3.90	.371
	ضابطة	24	2.98	.430	3.35	.500
رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات	تجريبية	24	2.97	.444	3.73	.309
	ضابطة	24	2.77	.473	3.25	.686
اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤدي ثماره	تجريبية	24	2.97	.369	3.93	.422
	ضابطة	24	2.92	.463	3.43	.598

تُشير نتائج الجدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الرغبة الرياضية ناتج عن اختلاف طريقة التدريس، وقد تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريس في أبعاد مقياس الرغبة الرياضية

الأثر	الاختبار	القيمة	F	درجة حرية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	.766	7.470	4	39.000	0.000	.434

تشير نتائج الجدول (8) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) لطريقة التدريس على القياس البعدي لأبعاد مقياس الرغبة الرياضية مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.766) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، حيث تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب لكل بُعد من أبعاد الرغبة الرياضية لتحديد على أي بُعد كان أثر طريقة التدريس، والجدول (9) يبين:

جدول (9): تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس على القياس البعدي لكل بُعد من أبعاد مقياس الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات القبلي (المصاحب)	0.112	1	0.112	1.009	0.321	0.023
نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام القبلي (المصاحب)	0.008	1	0.008	0.041	0.841	0.001
رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات القبلي (المصاحب)	0.246	1	0.246	0.833	.3670	0.019
اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات	1.223	1	1.223	4.868	0.033	0.104

الرياضيات يوتي ثماره القبلي (المصاحب)	يوتي ثماره البعدي					
طريقة التدريس	ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات بعدي	1.377	1	1.377	0.001	0.228
	نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام البعدي	3.630	1	3.630	0.000	0.308
	رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات البعدي	2.729	1	2.729	0.004	0.180
	اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يوتي ثماره البعدي	2.739	1	2.739	0.002	0.206
الخطأ	ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات بعدي	4.663	42	0.111		
	نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام البعدي	8.149	42	0.194		
	رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات البعدي	12.414	42	0.296		
	اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يوتي ثماره البعدي	10.550	42	0.251		
الكل المصحح	ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات بعدي	6.535	47			
	نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام البعدي	12.602	47			
	رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات البعدي	15.870	47			
	اعتقاد الطالب بأن الجهد					

				47	15.307	المبذول في تعلم الرياضيات يؤتي ثماره البعدي	

تشير نتائج الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تبعاً لأثر طريقة التدريس في جميع الأبعاد، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأبعاد وفقاً لطريقة التدريس، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لأبعاد مقياس الرغبة الرياضية وفقاً لطريقة التدريس

المتغير التابع	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ميل الطالب إلى رؤية المعنى في الرياضيات بعدي	تجريبية	3.973	.069
	ضابطة	3.624	.069
نظرة الطالب إلى الرياضيات على أنها مفيدة وجديرة بالاهتمام بعدي	تجريبية	3.911	.091
	ضابطة	3.345	.091
رؤية الطالب لنفسه كمتعلم فعال وممارس للرياضيات بعدي	تجريبية	3.734	.113
	ضابطة	3.243	.113
اعتقاد الطالب بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات يؤتي ثماره بعدي	تجريبية	3.923	.104
	ضابطة	3.431	.104

تشير نتائج الجدول (10) أن الفروق الجوهرية في جميع أبعاد مقياس الرغبة الرياضية كانت لصالح المجموعة التجريبية.

تشير نتائج الدراسة المتعلقة بسؤالها وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس أبعاد الرغبة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) (20.851) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000) وهذه قيمة دالة إحصائية، مما يعني أن للاستراتيجية القائمة على نظرية تريز (TRIZ) أثراً دالاً إحصائياً في تنمية الرغبة الرياضية لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي.

وقد يُعزى ذلك إلى الأدوات والمفاهيم الأساسية التي تعد بمثابة الأساس الذي يساعد في فهم النظرية وآلية استخدامها في حل المشكلات وفق الطريقة الإبداعية، كما يُعزى ذلك إلى مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين طلاب من خلال جعل الطالب محور العملية التعليمية، ففي ظل هذه النظرية أصبح دور المتعلم يتمثل بالمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وهذا يُشير إلى قدرة الطالب على اختيار الطريقة الأنسب والاستراتيجية الأفضل في حل المشكلة الرياضية التي تواجهه تحت توجيه وإشراف المعلم، وهذا بدوره حسن من نظرة الطلاب للرياضيات والاتجاه نحوها، ومن خلال تطبيق مبادئ تريز، يمكن جعل الأنشطة الرياضية أكثر إثارة وتشويقاً للطلاب، مما يزيد من رغبتهم في المشاركة والتعلم، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة العنزي (2019) من تحسن في الاتجاه نحو الرياضيات عند استخدام استراتيجية K.W.L.H، على عكس الطلاب الذي درسوا بالطريقة الاعتيادية.

كما يمكن عزو ذلك إلى أن نظرية تريز (TRIZ) زادت من وعي المعلم في استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تفيد في تدريس الرياضيات، وجعله متبنياً لها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وتعديل أساليب تعليمهم لتصبح أكثر مطابقة للاستراتيجيات الحديثة، وهذا ما اتفق مع دراسة أبو العطايا وأبو حمادة (2019) التي وجدت أثراً إيجابياً لطرائق التدريس النشط في تعزيز الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات.

ومن هنا فإن نظرية تريز (TRIZ)، رغم تركيزها على الجانب المعرفي، تسهم أيضاً في تحسين الجانب الوجداني للتعلم، إذ تمنح الطلاب فرصة خوض تجارب ناجحة في حلّ مسائل غير مألوفاً، مما يعزز من شعورهم بالكفاءة الذاتية والرضا عن الأداء، وهو ما ينعكس في ارتفاع رغبتهم في تعلم الرياضيات.

التوصيات:

توصي هذه الدراسة في ضوء نتائجها بالآتي:

- ضرورة توظيف نظرية تريز من قبل المعلمين والقائمين بالعملية التربوية في تدريس الرياضيات لتحقيق المزيد من الأهداف التعليمية المرجوة.
- توجيه معلمي الرياضيات للاهتمام بالجانب الوجداني، وخاصة بمكون الرغبة الرياضية والتركيز عليه من خلال التنوع في استراتيجيات عرض المادة الدراسية الذي ينعكس على التنوع في أدوار الطلاب داخل الغرفة الصفية للاستمتاع بدرس الرياضيات.

- التركيز في تدريس مبحث الرياضيات على مبادئ نظرية TRIZ ومبادئها في حل المشكلات الرياضية إبداعاً لما لها من أهمية في تحفيز تفكير الطلاب بشكل عام وتنمية الإبداع لديهم وتحسين نظرته للرياضيات من خلال تقديمها أسلوباً منظماً وأجرائياً لحل المشكلات الرياضية وفق خطوات متسلسلة يصل فيها إلى الحلول المثالية ابداعياً.
- إن الحلول التي يصل إليها الطالب من خلال اعتماد مبادئ هذه النظرية لها درجة عالية من الموثوقية لديه وقابلة للتكرار في حل مشكلات أخرى قد تعترضه في حياته من خلال تقديمها إضافات نوعية للمخزون الإبداعي الموجود لديه.

المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2010). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عطايا، أشرف وأبو حمادة، إبراهيم. (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ لتنمية التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(3)، 275-297.
- جعاله، شريفة وعروس، نبيل. (2018). الإبداع في حل المشكلات باستخدام استراتيجيات نظرية تريز TRIZ. *دراسات - جامعة عمار تليجي*، (68)، 149-168.
- الحري، أمينة والنصيان، عبد الرحمن. (2020). الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات الداعمة لتنمية الرغبة المنتجة لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*. 23(2)، 128-161.
- خطاب، أحمد. (2013). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير التوليدي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*. 14(1)، 122-189.
- خليل، إبراهيم. (2019). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود، السعودية.
- الزعي، علي. (2014). أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 3، 305-320.
- السلامات، محمد. (2018). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. 9(1)، 111-151.
- سلطان، نهاني. (2019). برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة تربويات الرياضيات*. 22(6)، 138 - 156.

- الشلهوب، سمر. (2019). برنامج إثرائي مقترح قائم على دمج مبادئ نظرية تريز TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS وأثره على مستوى التحصيل في ضوء مجالاتها وتنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، 435-391.
- عبد القادر، خالد. (2017). صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، مجلة جامعة الأقصى، 27(1)، 146-218.
- عبد المعطي، نهلة. (2014). برنامج تدريبي قائم على نظرية "تريز" (الحل الإبداعي للمشكلات لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية، مجلة التربية العملية، 10(2).
- عسيري، عبد الله. (2016). أثر تدريس الرياضيات باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدارس خميس مشيط. مجلة الثقافة والتنمية، (104)، 238-380.
- العصيمي، خالد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات نظرية تريز لتنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي والتفكير الابتكاري والفهم لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. المجلة المصرية للتربية العلمية، 19(5)، 279-2013.
- عكاشة، محمود وسرور، سعيد والمديبولي رشا. (2011). تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم، المجلة العربية لتطوير التفوق، 2(2)، 60-17.
- العمرى، نورة. (2018). مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسط بمدينة نجران. مجلة تربويات الرياضيات، 21(5)، 253-219.
- العنزي، هلال. (2019). أثر استراتيجية جدول التعلم الذاتي K.W.L.H. على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات المدرسية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 43(2)، 152-126.
- الفناطسة، عبدالووالي والطراونة، محمد. (2021). فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ) في تحصيل التربية الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السابع في محافظة معان، مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 1(2)، 90-64.
- القرشي، محمد. (2020). مستوى الرغبة المنتجة نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، 20(1)، 242-221.
- القطافين، أماني والمقدادي، أحمد. (2021). فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، 6(3)، 336-314.
- المالكي، مفرح. (2019). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج لأبعاد التعلم ومهارات التفكير وراء المعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتقدير الذات الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- المنوفي، سعيد والمعتم، خالد. (2018). مدى تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم من مهارات البراعة الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، 21(6)، 105-59.

المولى، أحمد. (2013). نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز TRIZ" وتطبيقاتها في التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسي، 36، 517-487.

المراجع الأجنبية

- Awofala, A. (2017). Assessing senior secondary school students' mathematical proficiency as related to gender and performance in mathematics in Nigeria. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 488-502.
- Fulbright, R. (2011). I-Triz any one can innovate on demand. *International journal of innovation science*, 3(2), 41-54.
- Kamal, R; & Desmond; L. & Wissam, M. (2012). Evaluating the impact of TRIZ creativity training: an organizational field study. *R&D Management*, 42(4), 315-326.
- Siegfried, J. Z. M. (2012). *The hidden strand of mathematical proficiency: Defining and assessing for productive disposition in elementary school teachers' mathematical content knowledge*. (Doctoral dissertation). University of California. (Order No. 3526772). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Ekmekci, I.& Koksai, M.(2015). TRIZ Methodology and an Application Example for Product Development, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195 , 2689 – 2698.

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة سوسن نعمان خلف*

تاريخ قبول البحث: 2025/9/29م

تاريخ وصول البحث: 2025/8/4م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) من المراهقين الذكور الذين لديهم تأتأة في إمارة أبو ظبي/ دولة الإمارات العربية المتحدة، تم اختيارهم بالطريقة القصصية، وتوزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين بواقع (10) من المراهقين الذين لديهم تأتأة كمجموعة تجريبية، و(10) من المراهقين الذين لديهم تأتأة كمجموعة ضابطة، اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس القلق الاجتماعي، وبناء برنامج إرشادي، والتحقق من خصائصهم السيكمترية قبل تطبيقهم، وأظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس القلق الاجتماعي البعدي، حيث تُعزى هذه الفروق لفاعلية البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على درجات مقياس القلق الاجتماعي البعدي والتتبعي مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي. وقد خلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات من أهمها: استفادة العاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربية الخاصة وأخصائي النطق، من البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية لمساعدة المراهقين الذين لديهم تأتأة في خفض القلق الاجتماعي. الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، النظرية المعرفية السلوكية، القلق الاجتماعي، المراهقون، التأتأة.

* باحثة.

The Effectiveness of Counseling Program Based on the Cognitive Behavioral Theory in Reducing Social Anxiety Among Teenagers Who Stutter

Abstract

The current study aimed to examine the effectiveness of counseling program based on the Cognitive Behavioral Theory in reducing social anxiety among teenagers who stutter. The study sample consisted of (20) male adolescents with stuttering in Abu Dhabi\ United Arab Emirates, who were selected intentionally and randomly distributed into two groups, with (10) of teenagers who stutter as an experimental group, and (10) of teenagers who stutter as a control group. This study relied on the semi-experimental method. In order to achieve the aims of the study, the Social Anxiety scale has been developed, building a counseling program, and testing their psychometric properties before applying them. Results showed statistically significant differences at level of ($\alpha = 0.05$) between the experimental and control groups in regards to the average performance of the members of each group on the Social Anxiety post scale, these differences are attributed to the counseling program and in favour of the members of the experimental group. Furthermore, the results of the study also showed that there are no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the experimental group in regards to the average group on the Social Anxiety pre and post scale, indicating the continued effectiveness of the counseling program. The study concluded with a number of recommendations, the most important of which are: Counseling psychologists, special education professionals, and speech therapists can benefit from a cognitive-behavioral theory-based counseling program to help adolescents who stutter reduce social anxiety.

Key Word: Counseling program, Cognitive Behavioural Theory, Social Anxiety, Teenagers, Stutter.

المقدمة:

يمر الإنسان بمراحل نمو مختلفة ومتتالية، تبدأ من مرحلة الطفولة، ثم مرحلة المراهقة، وتلها مرحلة الرشد، وأخيراً مرحلة الشيخوخة، وتتضمن كل مرحلة من مراحل النمو تغيرات جسمية ونفسية ومعرفية واجتماعية، وتعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل النمائية لدى الفرد؛ فهي مرحلة انتقال الفرد من الطفولة إلى الرشد، والجدير بالذكر أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يأتي فجأة وإنما بشكل تدريجي ومستمر ومتصل.

وتُعرف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة عمرية من مراحل النمو تكون بين الطفولة والبلوغ، متضمنة سلسلة من التغيرات البيولوجية والفسولوجية، بالإضافة إلى التغيرات الرئيسية في بنية الدماغ وتنظيمه، والمتضمن التقدم المعرفي، والزيادة في المعرفة والإدراك، والقدرة على التفكير المجرد، والتفكير بشكل أكثر فعالية، كما أن المراهق في هذه المرحلة يميل إلى التفاعلات الاجتماعية، وتكوين علاقات جيدة مع الآخرين، كما ينمو لديه الشعور بالمسؤولية والاستقلالية (الرشيدات، 2017).

إن حياة المراهق مليئة بالصراعات الداخلية والخارجية والغموض والتناقضات، مثل: أزمة الهوية، والرغبة في الاستقلال عن الوالدين، والضغط النفسي، وغيرها من الاضطرابات الانفعالية في تلك المرحلة، ولكن تزداد هذه الانفعالات حدةً عند وجود مشكلات واضطرابات نفسية وانفعالية وإعاقات لدى المراهق (Richard, Ménard, Bouchard & Leclercq, 2021).

كما أن مرحلة المراهقة مليئة بالمشكلات التي تتعلق بالشكل العام للجسم والتي قد تؤثر بدورها في التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق، ومن بين هذه المشكلات اضطراب التأثأة، وهو أكثر اضطرابات الكلام شيوعاً في العالم، إذ تعتبر التأثأة إعاقه في انسيابية الكلام، وأهم ما يميزها تكرارات وإطالات للأصوات والمقاطع الصوتية إلى جانب التوقيفات التي تتخلل الكلام والجمل؛ وذلك نتيجة معاناة الذين لديهم التأثأة من صعوبة التنسيق بين عمليتي النطق والتنفس أثناء الكلام، ويجدر بالذكر أن استمرار التأثأة حتى فترة المراهقة ينعكس سلبياً على حياة المراهقين، إذ تصبح التأثأة محور حياتهم مما يجعلهم يرفضون الكثير من فرص العمل ويتجنبون الأنشطة الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة شو وآخرون (Chu.,et al,2020) والتي بينت أن المراهقين الذين لديهم تأثأة يعانون من الكثير من المشكلات النفسية كتدني تقدير الذات وتدني في مهارات التواصل مع الآخرين، وأن نسبة 22% من المراهقين الذين لديهم تأثأة يعانون من القلق الاجتماعي.

ويعتبر القلق الاجتماعي أحد أكثر الاضطرابات النفسية التي يعاني منها المراهقون؛ إذ يحد من إمكانية الوصول للسلوك التوافقي المتوقع خلال تفاعلهم، مما يؤدي إلى ضعف قدرة المراهقين على ضبط انفعالاتهم وسلوكياتهم؛ نتيجة لتفسيرهم غير الموضوعي للواقع الذي يتفاعل فيه المراهق، ويتجلى القلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالخوف من التفاعلات الاجتماعية ومحاولة تجنبها، وغالبًا ما يرتبط القلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالتقييم السلبي والنتائج السلبية في عملية التفاعلات الاجتماعية، ويواجه المراهقون الذين يعانون من القلق الاجتماعي صعوبة في تكوين العلاقات والصداقات (Khandagale, 2015).

وتعتبر النظرية المعرفية السلوكية من أبرز النظريات التي تتعامل مع المشكلات والاضطرابات التي تواجه المراهقين؛ لكونها تساعد الأفراد على التكيف مع البيئة المحيطة، وتساهم في إحداث تغيير إيجابي في الجوانب المعرفية والسلوكية، وتهدف النظرية المعرفية السلوكية إلى إحداث تغيير في أنماط المعتقدات القديمة، والأفكار السلبية، والتوقعات السيئة واستبدالها بالأفكار الإيجابية، وتجعل الفرد أكثر وعيًا بطرائق تفكيره وأكثر تحكمًا بانفعالاته وسلوكياته (مهدي، 2019).

لذا جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على "فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأثأة".
مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر مرحلة المراهقة من التحديات التي تواجه الأسر وتواجه المراهق نفسه؛ كونها مرحلة انتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد؛ حيث تتغير فيها شخصية الفرد من مختلف أبعادها الفسيولوجية والنفسية والانفعالية، وعليه يعاني المراهق في هذه المرحلة من الصراعات الداخلية والقلق والخوف؛ إذ يعاني المراهق في هذه المرحلة من اضطراب الهوية وعدم قدرته على إحداث التوازن النفسي والضبط الانفعالي، وهذا ما أكدته دراسة بولعود (2025) ودراسة الدراوشة (2025).

وتبرز مشكلة الدراسة من الاضطرابات والمشكلات النفسية التي يعاني منها المراهقون، نتيجة لتغيرات صورة الجسم في مرحلة المراهقة، ومن أبرز تلك المشكلات النفسية القلق الاجتماعي، حيث يعتبر القلق الاجتماعي من المشكلات التي يعاني منها المراهقون، ومن مظاهره صعوبة التعبير عن الذات في المواقف الاجتماعية، وعدم الاندماج مع الآخرين والانسحاب من المواقف

الاجتماعية والتعرق واحمرار الوجه، وعدم مشاركته أقرانه في نشاطاتهم وتفاعلاتهم، مما يؤدي إلى خمول وتعثر في التواصل (Daneshfar& Roustek, 2014).

كما تبرز مشكلة الدراسة من ارتباط القلق بالأفراد الذين لديهم تأتأة، وهذا ما بينته دراسة خليل والملي (2011) والتي بينت نتائجها أن ذوي التأتأة يعانون من القلق بشكل عام؛ لأنه ليس لديهم ثقة بالنفس وتدني في مفهوم الذات، والشعور بالنقص، مما يجعلهم يبادرون بالانسحاب من المواقف الاجتماعية ويترددون في إقامة علاقات مع الآخرين، كما أكدت دراسة أفريج ورابي (Iverach& Rapee, 2014) أن القلق الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة، وأن المراهقين الذين لديهم تأتأة لديهم مستوى مرتفع من القلق الاجتماعي.

وتبرز مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة بحكم عملها كإخصائية نطق في إحدى المستشفيات، بأن أغلب المراهقين الذين لديهم التأتأة يميلون إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية؛ خشية من سخرية واستهزاء الآخرين منهم؛ وذلك لمعاناتهم من اضطراب التأتأة، مما يؤدي إلى ازدياد في مستوى القلق الاجتماعي.

لذلك جاءت الدّراسة الحالية للإجابة على السّؤال الرّئيس الآتي:

ما "فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة"؟

ويتفرع عن السّؤال الرّئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس القلق الاجتماعي البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على درجات مقياس القلق الاجتماعي التّبعي تُعزى لفاعلية البرنامج الإرشادي؟

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الكشف عن فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي كما يأتي:
 الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها النظرية المعرفية السلوكية كعامل مؤثر في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة، مما قد يسهم في التخفيف والحد من المشكلات النفسية والانفعالية، وانعكاسها إيجابياً على الصحة النفسية لدى المراهقين.

الأهمية التطبيقية: توفر الدراسة برنامجاً إرشادياً، يمكن الاستفادة منه في العديد من مراكز التربية الخاصة والإرشاد النفسي، وذلك لخفض القلق الاجتماعي؛ ومن أجل تحقيق الصحة النفسية للمراهقين والحد من المشكلات النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى الاستفادة من مقياس القلق الاجتماعي، والذي تتوفر به الخصائص السيكمترية كالصدق والثبات؛ من أجل تمكين الباحثين والمرشدين النفسيين والعاملين في مجال التأهيل والإرشاد النفسي والتربوي، من الاستفادة منه لاحقاً في الدراسات التي تُعنى بالمشكلات التي تواجه المراهقين.

مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:**البرنامج الإرشادي:**

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من العمليات والإجراءات والأنشطة، والتي تهدف إلى مساعدة الأفراد في تحقيق الصحة النفسية، من خلال زيادة الوعي بالمشكلات، والتدريب على اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات، وتنمية قدراتهم وتحرير طاقاتهم الكامنة" (Corey, 2017).

ويُعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة والمخطط لها، وعددها (7) جلسات، ومدة كل جلسة (60) دقيقة، وبواقع مرة أسبوعياً، والتي تم الاستناد إليها وفقاً لفنيات وأساليب النظرية المعرفية السلوكية.

النظرية المعرفية السلوكية:

هي "إحدى نظريات الإرشاد النفسي والتي تركز على حل المشكلات والصعوبات والاضطرابات وتعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير، ولا تركز على الاضطرابات وأعراضها في الماضي (أبو أسعد، 2020).

وتُعرف اجرائياً:

بأنها مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة المتنوعة التي تم الاستناد إليها في تطبيق البرنامج الإرشادي، مثل الحوار والنقاش، الأسئلة السقراطية، تعديل الأفكار اللاعقلانية وإعادة البناء المعرفي، والمواجهة والاسترخاء والاقناع الجدلي، لعب الدور، التوجيه وإعطاء التعليمات، النمذجة، الاسترخاء.

القلق الاجتماعي:

يُعرف القلق الاجتماعي بأنه "الخوف أو القلق الشديد من المواقف الاجتماعية التي يمكن أن يخضع فيها الفرد للتدقيق من الآخرين، وتتداخل هذه الحالة بشكل كبير مع الروتين والأداء الأكاديمي والأنشطة الاجتماعية والعلاقات" (APA, 2015).

ويعرف إجرائياً:

بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس القلق الاجتماعي المطور في الدّراسة الحالية.

المراهقون:

تعرف منظمة الصحة العالمية (2022:53) المراهقون بأنهم: "الأفراد الذين تكون أعمارهم بين سن (10 - 18) سنة، أي مرحلة ما بين الطفولة والرشد، وبها تحدث حالة البلوغ، وفيها يتم الانتقال من الطفولة إلى الشباب، وتحدث بها تغيرات عضوية ونفسية ومعرفية، كما تعد مرحلة هامة لتشكيل الهوية".

ويعرف إجرائياً:

هم الأفراد الخاضعون للبرنامج الإرشادي المُعد في هذه الدراسة، من المراهقين الذين لديهم التأتأة، والذين يراجعون مستشفيات ومراكز النطق في مدينة أبو ظبي/ دولة الامارات العربية المتحدة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (10-18) سنة.

التأتأة: يقصد بها: "إحدى اضطرابات الكلام، وتتبدى مظاهر التوقف أو التكرار أو الإطالة بشكل لا إرادي في الأصوات أو الحروف أو الكلمات، حيث يبذل الفرد جهداً ملحوظاً عند الكلام، وتظهر عليه علامات الإجهاد والتوتر والضغط، مما قد يؤدي به إلى الإحجام عن المواقف التي يتوقع أن يتلجلج فيها" (الزريقات، 2018).

وتعرف اجرائياً:

هم عينة من المراهقين ممن لديهم اضطراب التأتأة، والذين يراجعون مستشفى التشيكي في مدينة أبو ظبي/ دولة الامارات العربية المتحدة.

حدود ومحددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المراهقين الذكور، الذين لديهم تأتأة ويراجعون مستشفيات ومراكز النطق، في إمارة أبوظبي/ دولة الإمارات العربية المتحدة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مستشفى التشيكي/ إمارة أبو ظبي/ دولة الإمارات العربية المتحدة.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال عام 2024/2025.

محددات الدراسة: تم تحديدها في ضوء نتائج الدراسة الحالية، واستجابة أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة بفاعلية وجدية وكفاءة، ومنهجية البحث المستخدمة، ومدى فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي ومدة البرنامج، في تحقيق أهداف الدراسة.

أولاً: الإطار النظري:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة ضغوطات نفسية؛ لأنها تمتاز بتغيرات متعددة، إذ يرى أريكسون (Eriksson) أن البعد النفسي الاجتماعي الذي يظهر خلال مرحلة المراهقة إما أن يكون حساساً بهوية الأنا أو أزمة الهوية، لذا فإن حياة المراهق الاجتماعية مليئة بالصراع والغموض والتناقضات، فهو في أغلب الأحيان لا يعرف قيم الكبار واهتماماتهم وحاجاتهم، وهذا ما يجعله يعيش صراع ما بين رغبته في الاستقلال عن والديه وحاجته إلى مساعدتهما (الزهراني، 2005). إن أكثر ما يؤثر في توافق الفرد نفسياً واجتماعياً هو مدى تقبل الآخرين له وقدرته على التعبير عن رأيه، ولأن اللغة الأداة الأساسية في تبادل المعلومات والتعبير عن المشاعر والأفكار، فإن سلامتها يعد جزءاً هاماً من شخصية الفرد ولكن عندما يواجه الفرد مشكلات واضطرابات في النطق فإن ذلك سيؤثر في توافقه النفسي والاجتماعي، ويعتبر اضطراب التأتأة أكثر اضطرابات الكلام انتشاراً (خيدر، 2019).

يعاني المراهقون الذين لديهم تأتأة من الكثير من المشكلات النفسية والتي تنعكس سلباً على حياتهم، وقد تعددت النظريات التي حاولت تقديم تفسيرات لاضطراب التأتأة، فبعض النظريات ترى أن اضطراب التأتأة يعود إلى عوامل عضوية وراثية كنظرية السيطرة المخية، في حين أشارت نظريات أخرى إلى أن العوامل البيئية الاجتماعية هي السبب في حدوث التأتأة كالنظرية التشخيصية، ونظرية صراع الأدوار، وتوقعات الوالدين غير الواقعية، وهناك نظريات أخرى ترى

أن التأتأة تعود إلى عوامل نفسية كمنظريّة التحليل النفسي والنظريّة السلوكية، وتقسّم التأتأة حسب الحالة التطورية إلى: التأتأة الطبيعية وتكون متقطعة وربما يشفى منها بمساعدة الأهل، والتأتأة الابتدائية وتتطور في أوقات التطور النفسي، والتأتأة المتوسطة وهنا يتجنب الفرد بعض الكلمات، والتأتأة المتقدمة وهنا تظهر أعراض التأتأة بصورة حادة، والتأتأة يتعرض لها الذكور أكثر من الإناث بنسبة (3-1) كما تختلف انتشارها من بلد لآخر، وأن نسبة الانتشار تزداد داخل المدارس الأساسية الأولى، وتظهر بنسبة (50%) في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية (العزالي، 2018).

ومن مظاهر التأتأة أولاً التكرارات: وهي أحد مظاهر التأتأة والأكثر شيوعاً خاصة عندما تحدث عدة تكرارات بالصوت نفسه بالتتابع لدرجة تلفت انتباه المستمع، والتكرار يكون لبعض عناصر الكلام مثل الحرف، مقطع كلمة، كلمة أو عبارة، ثانياً: الإطالات: حيث يطول نطق الصوت لفترة أطول خاصة في الحروف المتحركة، ثالثاً: التوقفات الكلامية (الإعاقات الكلامية): وهي أحد أشكال التأتأة، والتي تسبب إحباطاً للمتكلم والمستمع، وتظهر من خلال عجز المتكلم عن إصدار أي صوت على الإطلاق رغم الجهد الكبير الذي يبذله، وتحدث بسبب انغلاق ما في مكان الجهاز الصوتي تؤدي إلى إعاقه الحركة الآلية للكلام، مع استمرار تدفق الهواء خلف نقطة الانسداد، وتعود أسباب التأتأة إلى عوامل وراثية وعوامل عصبية، أي أن التأتأة ناتجة عن تلف الدماغ نتيجة لجرح في أثناء الولادة أو مرض، باعتبار أن الاضطراب في الأعصاب يؤدي إلى خلل في الوظائف الحركية للنطق، ومن أسباب التأتأة أيضاً العوامل النفسية، حيث يرى رواد المدرسة التحليلية أن التأتأة ناتجة عن حالة احتباس انفعالي تثبت فيه الليبيدو على المرحلة الفمية من التطور النمائي، ويرى بعضهم أنّها تكيف سيء في العلاقة مع الأم ناتج عن الحاجة إلى الاعتمادية أو عن مفهوم غير مناسب للذات (العلي، 2020).

وفي ضوء ما سبق فإن التأتأة تؤثر في الصحة النفسية لدى المراهقين من ذوي التأتأة، وقد تؤدي التأتأة إلى تجنب المراهق المشاركات والأنشطة الاجتماعية، مما يسبب له العديد من الاضطرابات النفسية كالقلق الاجتماعي، وقد أثبتت دراسة محمد وبدر وأبو الفتوح (2024) وجود علاقة ارتباطية بين التأتأة والقلق الاجتماعي، كما بينت دراسة كريج وتران (Craig & Tran, 2006) أن التأتأة تسبب العديد من الاضطرابات النفسية لذويها، ومن أبرزها القلق الاجتماعي؛ لأن أعراض التأتأة قد تكون محرجة اجتماعياً ومحبطة شخصياً، وقد تعيق النمو المهني والاجتماعي، مما يجعلهم يواجهون صعوبة في تكوين صداقات مقارنة بأقرانهم العاديين.

والقلق الاجتماعي هو عبارة عن حالة من الخوف من مواجهة الآخرين والتفاعل المباشر معهم، وهو مصحوب بأعراض فسيولوجية مثل التعرق واحمرار الوجه وازداد دقات القلب، وأعراض نفسية مثل الارتباك عند مواجهة الآخرين، والتلعثم عند الكلام مع الآخرين، ويمكن تحديد درجته على مقياس شدة القلق الاجتماعي، إضافة إلى ذلك يأخذ القلق الاجتماعي أنماطا وأشكالا متعددة كنمط الخوف من مواقف الأداء مثل إلقاء كلمة أمام الآخرين والدخول في قاعة فيها أفراد كثيرون، ونمط الخوف من المواقف التفاعلية والمواجهات الاجتماعية التفاعلية، حيث يكون الفرد مطالب بالتفاعل لما يقوله الآخرون أو يطلبونه منه، وأخيراً نمط لقلق الاجتماعي المعمم والذي يقصد به الجمع بين الخوف من مواقف الأداء والخوف من المواقف التفاعلية في مواقف الحياة (محمد، 2022).

ويتكون القلق الاجتماعي من ثلاثة مظاهر رئيسية وهي:

-المظهر المعرفي: يتمثل في عدم قدرة الفرد على التفكير الموضوعي والإدراك وحل المشكلات، مما يجعله يشعر بالعجز، والخوف من فقدان تقدير الآخرين له.

-المظهر الانفعالي: يتمثل في مشاعر الفرد وإحساسه بالهلع، والخوف والتوتر والانزعاج.

-المظهر الفسيولوجي: يتمثل في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث للفرد عند القلق، مثل فرط الجهاز العصبي وارتفاع ضغط الدم، وزيادة معدل ضربات القلب، والتعرق، وسرعة التنفس، وانقباض الشرايين الدموية (ربيع، 2019).

ومن أسباب القلق الاجتماعي الأسباب بدنية: مثل ضعف البنية أو السمنة الزائدة أو وجود إعاقة بدنية، وأساليب التنشئة الأسرية مثل الضبط الوالدي الصارم، والتهديد أو استخدام العقاب، وافتقار المهارات الاجتماعية وعدم الكفاية الذاتية في مرحلة الطفولة، والخبرات الصادمة، وهناك أسباب فسيولوجية تتمثل في اللون أو العرق، وأسباب اقتصادية واجتماعية كتدني الحالة الاقتصادية (حسن والسيد، 2023).

وقد فسرت العديد من النظريات النفسية القلق الاجتماعي، ومن أبرزها النظرية التحليلية حيث يعتبر فرويد (Freud)، من أبرز علماء النفس الذين تناولوا مصطلح القلق، إذ يرى فرويد أن القلق إشارة تعبر عن خطر قادم، يهدد شخصية الفرد ويكدر صفوها، حيث إن ما يشعر به الفرد من قلق، يعود إلى دوافع الهو والأفكار غير السليمة، مما يستدعي أن تقوم الأنا مع الأعلى على كبتها، وهذه الأفكار والدوافع لا تستسلم للكبت، بل تحاول أن تظهر في مجال

الشعور، وتحاول الاقتراب من منطقة الوعي والشعور؛ لكي تنجح في اختراق الدفاعات، وعليه تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار لقوى الأنا والأنا الأعلى؛ من أجل حشد قوى دفاعية لتحول دون نجاح المكبوتات في الخروج من منطقة اللاشعور؛ وإذا كانت المكبوتات قوية واستطاعت أن تنجح في اختراق الدفاعات، ستؤثر بشكل سلبي في الصحة النفسية، تظهر على شكل سلوك غير سوي أو عصابي (التميمي، 2018).

أما النظرية السلوكية فهي تنظر إلى القلق على أنه سلوك متعلم يكتسبه الفرد من البيئة المحيطة به، وهي وجهة نظر مناقضة لوجهة نظر المدرسة التحليلية؛ حيث لا يؤمن السلوكيون في الدوافع اللاشعورية والغرائز، وإنما يفسرون القلق من خلال الإشرط الكلاسيكي، وارتباط مثير جديد في المثير الأصلي، مما يجعل المثير الجديد يعمل على استدعاء استجابة خاصة بالمثير الأصلي، وهذا يعني أيضاً أن مثيراً محايداً قد يرتبط بمثير آخر من طبعه أن يثير الخوف، وبالتالي يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف، مما يجعله يقوم باستدعاء استجابة الخوف، وقد لا يكون في طبيعته الأصلية يثير شعور الخوف، وهذا الخوف المبهم هو القلق، ويرى دولارد وميلر (Dollard & Miller) أن السبب وراء نشوء اضطراب القلق، هو تعلم الفرد للسلوكيات الخاطئة من بيئته المحيطة، ومساهمة الظروف الاجتماعية في تدعيم هذه السلوكيات واستمرارها (سفيان، 2018).

ويرى رواد النظرية المعرفية بأن القلق الاجتماعي تعود أسبابه إلى طريقة تفكير الفرد، حيث ينظر لذاته نظرة سلبية ويضخم نقاط ضعفه وتقصيره، ويعطي اهتماماً كبيراً لاعتقادات وانطباعات الآخرين، حيث إن إدراكات ومعتقدات الفرد المشوهة تلعب دوراً كبيراً في نشوء القلق الاجتماعي والحفاظ عليه عند مواجهة المواقف الحياتية والاجتماعية المختلفة، ويتم تنشيط التوقعات حول الآخرين والنفوس، وتعمل هذه التوقعات كنوع من الخريطة المعرفية التي يستخدمها الأفراد للتنقل في الموقف الاجتماعي الذي يخشى حدوثه (Sarah, 2017).

وقد سعى العاملون في الإرشاد النفسي وعلم النفس للبحث بفاعليّة عن النّظريات الإرشادية والنّفسيّة التي تهتم بعلاج المشكلات التي تواجه المراهقين، ومن أبرز هذه النظريات النظرية المعرفية السلوكية، فهي أحدث التصورات في المجال الإرشادي، ويعتبر أليس (Ellis) رائد نظرية العلاج المعرفي السلوكي، حيث يرى أن الأفكار هي مصدر الانفعالات والسلوكيات، كما تركز النظرية على أهمية الجانب المعرفي في تغيير سلوك الفرد، وفي توافقه النفسي والاجتماعي بشكل عام، وفي هذا الصدد فقد اهتم آرون بيك (Beck) مؤسس النظرية المعرفية، بالبنى المعرفية

وأهمية الأفكار المنطقية في التخفيف والتخلص من الاضطرابات النفسية؛ حيث وضع بيك (Beck) أن الأفكار المشوهة التي يحملها الفرد، هي السبب الرئيس في وجود الاضطرابات النفسية، وقد جاءت النظرية المعرفية والنظرية المعرفية السلوكية كردة فعل على النظرية السلوكية التي تقلل من أهمية الأفكار وأن الفرد في نموه يكتسب السلوك الخاطئ أو السليم عن طريق التعلم، وعليه فقد أدرك المرشدون أن دمج اتجاهي الأفكار والسلوكيات سيكون أكثر أثر وفاعلية من التركيز على أي منهما، وقد بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي السلوكي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، حيث ترى أن الأفراد لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار (Corey, 2017).

وتهدف النظرية المعرفية السلوكية إلى زيادة إدراك الفرد بطرائق تفكيره؛ من أجل إحداث تغيير في أفكاره، أو قناعاته بشكل إيجابي وواقعي، حيث يعمل المرشد مع الأفراد لمساعدتهم على تحديد الأفكار والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بمشكلاتهم، من خلال تشجيع المسترشدين على استكشاف طرق مختلفة للتفكير، والنظر إلى تفسيرات بديلة لمعتقداتهم وتعلم سلوكيات جديدة، واستراتيجيات لحل المشكلات؛ وإعادة تفسير أفكارهم، ومشاعرهم، وسلوكياتهم بطرق أكثر عقلانية، كما تعتمد النظرية المعرفية السلوكية على توظيف أساليب وفنيات للتعامل مع المشكلات النفسية لدى المراهقين، ومن هذه الأساليب: الاسترخاء، وضبط المثير، وتعليم بعض المهارات المعرفية، مثل: أسلوب حل المشكلات، والتحصين ضد التوتر، مع عدم الإغفال عن أهمية انخراط المسترشد في المجموعات والحصول على نتائج أكثر إيجابية من العلاج، وصولاً للهدف الرئيس في النظرية ألا وهو تغيير الأفكار اللاعقلانية والخاطئة وتعديلها لتحقيق الصحة النفسية (بني خالد، 2022).

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حيث سيتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

أجرى الرعود (2008) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج علاجي سلوكي في خفض شدة التلعثم ومستوى القلق لدى عينة من الراشدين في الأردن، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (44) راشداً تم اختيارهم عشوائياً من المراجعين على عيادة النطق بمدينة الحسين الطبية ممن تم تشخيصهم على أنهم يعانون من التلعثم. وتم تقسيمهم عشوائياً

إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (21) فردا والأخرى ضابطة قوامها (23) فردا. وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس شدة التلعثم وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى القلق تعزى إلى البرنامج العلاجي، ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى المومني (2014) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج علاجي سلوكي في خفض شدة التأثأة لدى عينة من الطلبة الموهوبين، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة من الطلبة الذين يعانون من التأثأة وعددهم (10) طلاب تتراوح أعمارهم بين (12-16) سنة، كالاتي: (6) ذكور و(4) إناث، من طلبة المركز الريادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين التابع لمديرية لواء بني عبيد في الأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس شدة التأثأة القبلي والبعدي يعزى لمتغير العمر.

أجرى سالم (2015) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة القلق لدى الأطفال المتلجلجين، مستخدماً الباحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (20) طفل وطفلة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين على المقياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية يعزى لفاعلية البرنامج الإرشادي.

وقام كليمان وويلر (Kelman & Wheeler, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج العلاج المعرفي وأساليب العلاج الكلامي في خفض أعراض الاضطرابات النفسية الناتجة عن التلعثم في الكلام مثل القلق الاجتماعي والتوتر والقلق، أجريت الدراسة على مجموعة تقريبية واحدة مكونة من مجموعة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-13) عاماً، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القلق الاجتماعي ومقياس تقدير الذات القبلي والبعدي يعزى لفاعلية البرنامج الإرشادي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد المجموعة الواحدة على مقياس القلق الاجتماعي وتقدير الذات التبعي يعزى لاستمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

أجرى جوبتا وهاراكومار وفاسودا (Gupta, harakumar & Vasudha, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض القلق الاجتماعي لدى المتلعثمين، تكونت عينة الدراسة من (10) أفراد تتراوح أعمارهم بين (18-39) عاماً، تم توزيعهم بالتساوي إلى

مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة (5) أفراد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي التبعي يعزى لاستمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

أجرى كيلر وبونيل وكيم (Keller, Bunnell, & Kim, 2017) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج معرفي- سلوكي لخفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم عينة الدراسة (21) مراهقاً، تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة قوامها (13) ومجموعة تجريبية قوامها (8) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين على المقياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية يعزى لفاعلية البرنامج الإرشادي.

أجرى محمد (2022) دراسة هدفت إلى خفض حدة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من المراهقين الذين يعانون من التلعثم في الكلام ورفع معدل التفاعل الاجتماعي من خلال استخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي على عينة مكونة من (7) من المراهقين الذين يعانون من التلعثم أثناء الكلام تراوحت أعمارهم ما بين (14-19) عام، المراجعين لمركز مطمئنة للاستشارات النفسية والطب النفسي في دولة الكويت، مستخدماً الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين وزيادة معدل التفاعل الاجتماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة حدوث انتكاسة لدى المراهقين بعد شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس الرهاب الاجتماعي التبعي.

أجرى منير (2023) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية العلاج الفردي المتعدد الأبعاد (MIST) في تخفيف اضطراب التأثأة لدى المراهقين، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) من المراهقين، تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل مجموعة (5) مراهقين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية العلاج الفردي المتعدد الأبعاد في تخفيف اضطراب التأثأة لدى المراهقين، كما أظهرت نتائج الدراسة استمرار فاعلية العلاج الفردي في التخفيف من اضطراب التأثأة لدى المراهقين إلى فترة ما بعد المتابعة.

التعقيب على الدّراسات السّابقة:

تبين من خلال استعراض الدّراسات السّابقة أن أغلب الدّراسات هدفت إلى خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين من خلال البرامج الإرشادية المستندة إلى نظريات مختلفة كدراسة محمد (2022) ودراسة كيلر وبونيل وكيم (Keller, Bunnell, & Kim, 2017). ومن حيث المنهجية المستخدمة في الدّراسات نلاحظ جميع الدراسات تناولت المنهج شبه التجريبي كدراسة منير (2023) ودراسة جوبتا وهاراكومار وفاسودا (Gupta, harakumar & Vasudha, 2016). وفيما يخص نتائج الدّراسات فقد تبين من خلال استعراض الدّراسات السّابقة أثر واضح للبرامج الإرشادية في خفض القلق الاجتماعي كدراسة كليمان وويلر (Kelman & Wheeler, 2015).

وتميّزت هذه الدّراسة في تناولها متغير القلق الاجتماعي، الذي يعتبر ذات أهميّة في تحقيق الصحة النفسية والثقة بالنفس لدى المراهقين، وبناء برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة، إضافة إلى مساهمة الدّراسة الحالية في توفير مقياس القلق الاجتماعي يمكن الاستفادة منه في دراسات لاحقة.

الطّريقة والإجراءات:

منهج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لمعرفة فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة.

أفراد الدّراسة:

تكوّن أفراد الدّراسة من المراهقين الذين لديهم تأتأة في إمارة أبو ظبي / دولة الإمارات العربية المتحدة خلال العام الدّراسي 2024/ 2025، والبالغ عددهم (65) من المراهقين الذكور، والذين يراجعون مراكز تأهيل النطق في مستشفى التشيكي ومستشفى عين الخليج ومستشفى مدينة الشيخ شخبوط الطبية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (10- 18) سنة، وذلك خلال العام 2024/ 2025.

عينت الدّراسة: تم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة القصصية، حيث تم تطبيق مقياس الدّراسة على جميع المراهقين الذكور الذين لديهم تأتأة في إمارة أبو ظبي / دولة الإمارات العربية المتحدة، ويرجعون مراكز تأهيل النطق في مستشفى التشيكي ومستشفى مدينة الشيخ شخبوط الطبية

ومستشفى عين الخليج، وقد تم حصر المراهقين الذين لديهم تأتأة والحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي، وتم الالتقاء بالمراهقين وعددهم (20) مراهقاً ممن لديهم تأتأة، وعرض فكرة البرنامج الإرشادي عليهم، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (10) مراهقين كمجموعة تجريبية، و(10) مراهقين كمجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير مقياس القلق الاجتماعي وبناء برنامج إرشادي:

أولاً: مقياس القلق الاجتماعي:

تم تطوير مقياس القلق الاجتماعي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والمراجع التي تناولت تطوير أو تقنين مقياس القلق الاجتماعي، وذلك من خلال الاطلاع على العديد من المقاييس المعدة لهذه الغاية، مثل مقياس هايدي وكينيث (Heidi&Kenneth,2000)، ومقياس محمد وبدر وأبو الفتوح (2024). وتمت صياغة فقرات المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة ومجتمعها وأفرادها، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (14) فقرة.

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الاجتماعي:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس القلق الاجتماعي باستخدام الصدق الظاهري (صدق المحتوى)، وصدق البناء للمقياس.

1: الصدق الظاهري (صدق المحتوى): تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (7) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي، وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات، ومدى مناسبة الصياغة لغوياً للفئة المستهدفة، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم واتفق 80%، وبناءً عليه تم إجراء التعديلات المطلوبة.

2: صدق البناء: تم استخراج دلالات صدق البناء للمقياس من خلال استخراج معامل ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الفعلية، بلغت (20) من الذكور الذين لديهم تأتأة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.46-0.87)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (1) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي:

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.48
2	**0.62
3	**0.62
4	**0.78
5	**0.57
6	**0.76
7	*0.46
8	**0.62
9	**0.87
10	**0.80
11	**0.74
12	**0.62
13	**0.56
14	*0.54

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس القلق الاجتماعي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) من الذكور الذين لديهم تأناة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.86). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.82)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق لدرجات عينة الدراسة في مقياس القلق الاجتماعي في القياس القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2) نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس القبلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	10	11.25	112.50	42.500	97.500	-.570	.569
ضابطة	10	9.75	97.50				

يتبين من الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى إلى المجموعة في مقياس القلق الاجتماعي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

تصحيح مقياس القلق الاجتماعي:

تم صياغة درجات المقياس اعتماداً على مقياس ليكرت الرباعي لاستجابة المفحوصين لفقرات مقياس القلق الاجتماعي وتوزعت الدرجات بالترتيب (1-2-3-4)، حيث تم حساب درجة مقياس القلق الاجتماعي عن طريق حساب المدى (4 - 1 = 3) ونقسمه على (3) مستويات، فيكون الناتج (1)، ومن ثم يتم حساب المستويات الثلاث على النحو الآتي: ما بين (1 - 2.33) فهو مستوى منخفض من القلق الاجتماعي، ويعتبر متوسطاً إذا حصل بين (2.34 - 3.67)، ومرتفعاً إذا كانت الدرجة أعلى من (3.67).

ثانياً: البرنامج الإرشادي: تم إعداد برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية، حيث تكون البرنامج الإرشادي من (7) جلسات إرشادية، مدة كل جلسة (60) دقيقة بواقع جلسة أسبوعياً، وتضمن البرنامج فنيات واستراتيجيات النظرية المعرفية السلوكية، ومنها: الحوار والنقاش، تعديل الأفكار اللاعقلانية وإعادة البناء المعرفي، الأسئلة السقراطية، والمواجهة والاسترخاء والإقناع الجدلي، لعب الدور، التوجيه وإعطاء التعليمات، النمذجة، الاسترخاء، ضبط الذات، التخيل، مجموعات العمل، والتغذية الراجعة والتلخيص، والواجبات المنزلية، وتم عقد جلسات البرنامج الإرشادي في قاعة مستشفى التشيكي في إمارة أبو ظبي/ دولة الإمارات العربية، لمساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تحقيق مجموعة من الأهداف/ منها: خفض مستوى القلق الاجتماعي من خلال البرنامج الإرشادي، والتمييز بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية، ودحض الأفكار اللاعقلانية، والوعي بأهمية الحديث الذاتي الإيجابي لدى المشاركين، وزيادة قدرة المشاركين على ضبط الذات، وتدريب المشاركين على مهارة الاسترخاء وذلك من أجل خفض مستوى القلق الاجتماعي وتحقيق الصحة النفسية.

صدق البرنامج الإرشادي:

تم التحقق من صدق البرنامج الإرشادي، من خلال عرضه في صورته الأولى على (5) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس، للتأكد من ملائمة الجلسات وعددها من حيث مناسبة الأهداف والاستراتيجيات المستخدمة، والصياغة اللغوية، والوضوح والشمولية، وملائمتها لعينة الدراسة، وتم إجراء التعديلات في ضوء اقتراحات وآراء المحكمين واتفق 80% منهم.

جدول رقم (3) محتوى الجلسات في البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأهداف العامة
الجلسة الأولى	التعارف والتمهيد	التهيئة لبناء علاقة إرشادية لدى المشاركين
الجلسة الثانية	القلق الاجتماعي	التعرف على مفهوم القلق الاجتماعي
الجلسة الثالثة	دحض الأفكار اللاعقلانية	القدرة على دحض الأفكار اللاعقلانية
الجلسة الرابعة	لتكن إيجابياً	الوعي بأهمية الحديث الذاتي الإيجابي لدى المشاركين
الجلسة الخامسة	ضبط الذات	إدراك أهمية ضبط الذات لدى المشاركين
الجلسة السادسة	التدريب على الاسترخاء	الوعي بأهمية التدريب على الاسترخاء من أجل خفض القلق الاجتماعي
الجلسة السابعة	الإنهاء والتقييم	التعرف على مدى نجاح البرنامج الإرشادي.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية.

- المتغير التابع: القلق الاجتماعي..

تصميم الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي لهذه الدراسة بتصميم المجموعتين تجريبية وضابطة كالتالي:

المجموعة التجريبية: - تعيين عشوائي- قياس قبلي- برنامج إرشادي- قياس بعدي - قياس تتبعي.

المجموعة الضابطة: - تعيين عشوائي- قياس قبلي- بدون معالجة- قياس بعدي.

جدول رقم (4) التصميم شبه التجريبي

المجموعة	التعيين	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	القياس التتبعي
G1 المجموعة التجريبية	R	O1	X	O2	O3
G2 المجموعة الضابطة	R	O1	-	O2	

إجراءات الدراسة:

للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الذين لديهم تأتأة قامت الباحثة بما يلي:

- تطوير وبناء أدوات الدراسة (مقياس القلق الاجتماعي والبرنامج الإرشادي) استناداً إلى أهداف الدراسة الحالية وفي ضوء الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.

- تحكيم أدوات الدراسة والبرنامج الإرشادي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس.

- تطبيق أداة الدراسة (مقياس القلق الاجتماعي) على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة الفعلية.

- الحصول على الكتب الرسمية من مديرية الصحة في إمارة أبو ظبي؛ لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الدراسة في قاعة مستشفى التشيكي، والتنسيق مع مستشفى عين الخليج ومدينة الشيخ شخبوط الطبية؛ لجمع البيانات وتطبيق أداة الدراسة.

- تطبيق القياس القبلي لمقياس القلق الاجتماعي على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (65) من المراهقين الذين لديهم تأتأة ويرتادون تلك المستشفيات، وممن لديهم الرغبة في المشاركة في البرنامج الإرشادي.

- عقد لقاء مع المراهقين الذين لديهم تأتأة ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي، وعرض فكرة البرنامج الإرشادي عليهم، والاتفاق على عقد جلسات البرنامج الإرشادي في قاعة مستشفى التشيكي.

-تم توزيع أفراد الدّراسة بالطريقة العشوائية، على مجموعتين تجريبية وضابطة، ممن حصلوا على أعلى الدّرجات على مقياس القلق الاجتماعي.

-تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي من قبل الباحثة على المجموعة التجريبية، والمكون من (7) جلسات إرشادية، بواقع جلسة أسبوعياً، ولمدة (60) دقيقة، والذي تضمن استراتيجيات وفنيات النّظرية المعرفية السلوكية.

-تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للكشف عن فاعليّة البرنامج الإرشادي.

-تم تطبيق الاختبار التبعي على المجموعة التجريبية؛ للكشف عن استمرارية فاعليّة البرنامج الإرشادي.

-تم تحليل النّتائج وتفسيرها، في ضوء مخرجات المعالجات الإحصائيّة، ومقارنتها مع نتائج الدّراسات السّابقة، التي تضمنتها الدّراسة الحالية، وفي ضوء ذلك تم وضع التوصيات المناسبة، في ضوء نتائج الدّراسة الحالية.

المعالجة الإحصائيّة:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة تم إجراء المعالجات الإحصائيّة باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، واختبار مان وتني، ومعامل ارتباط بيرسون للتأكد من معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعادلة كرونباخ الفا والاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) للتأكد من ثبات أدوات الدّراسة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت لها الدّراسة:

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس القلق الاجتماعي البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن هذا السّؤال تم استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق لدرجات عينة الدراسة في مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار "مان وتي" لإيجاد دلالة الفروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	10	6.70	67.00	12.000	67.000	-2.879	.004
ضابطة	10	14.30	143.00				

يتضح من الجدول أن القيمة المحسوبة لاختبار مان-وتني بلغت ($U = 12.000$) ، وكانت قيمة Z -2.879 عند مستوى دلالة ($Sig. = 0.004$) ، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$) ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي. وبمقارنة متوسطات الرتب، يتبين أن أفراد المجموعة التجريبية حصلوا على متوسط رتب أقل (6.70) مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة (14.30) ، مما يدل على انخفاض مستوى القلق الاجتماعي لديهم. ويُعزى هذا الانخفاض إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية وما تضمنته من استراتيجيات وأساليب تناسب فئة المراهقين وتلبي احتياجاتهم، ويستفيدون منها في بناء شخصيتهم وتحسين نظرتهم لذواتهم، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويجعلهم يندمجون ويتفاعلون مع المجتمع المحيط بهم دون وجود قلق أو توتر بسبب ما يعانون منه من اضطراب التأثأة، حيث تم تدريبهم على كيفية استبدال الأحاديث الذاتية السلبية بأحاديث ذاتية إيجابية، وعلى سبيل المثال: (عبارة: عندما أتكلم سوف يسخر مني الآخرون، واستبدالها بعبارة: إبداء الرأي يعني أنا أفكر، والانسحاب هو ضعف، والمواجهة تجعل الآخرين يقدروني)، وهكذا...، إذ تعتبر النظرية المعرفية السلوكية من النظريات الحديثة في المجال الإرشادي وذات الفاعلية والمساهمة في الحد والتخفيف من المشكلات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها المراهقون؛ لأنها تساعد المراهقين في تفنيد الأفكار اللاعقلانية ودحضها وتجعل منهم أكثر وعياً بأفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كليمان وويلر (Kelman & Wheeler, 2015) ودراسة كيلر وبونيل وكيم (Keller, Bunnell, & Kim, 2017) والتي بينت نتائجها فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي. كما يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية وجود الرغبة والحاجة لدى المراهقين بالتخلص من مشاعر القلق

الاجتماعي المسببة لهم بالانسحاب من المواقف الاجتماعية، والحاجة إلى إيجاد فرص للانخراط مع أقرانهم ومشاركتهم بالتفاعلات والأنشطة الاجتماعية. كما تعزو الباحثة نتيجة الدراسة الحالية إلى أن الاستراتيجيات التي تم تناولها في البرنامج الإرشادي كالتدريب على الاسترخاء بنوعيه، وهو الاسترخاء الذهني من خلال استخدام أسلوب التخيل، والاسترخاء العضلي، من خلال تدريبهم على كيفية استرخاء عضلات الجسم، والتنفس العميق (شهيق - زفير)، قد ساهم في خفض القلق لديهم، كما تم تدريبهم على مهارة ضبط الذات؛ وذلك من أجل التحكم بالسلوكيات والانفعالات المصاحبة للتأناة، وعليه فقد ساهمت استراتيجيات النظرية المعرفية السلوكية، في تخفيف المظاهر المصاحبة لاضطراب التأناة (المعرفية والانفعالية والسلوكية)، إذ سعى البرنامج الإرشادي إلى مساعدتهم في تعديل وتغيير أفكارهم ومعتقداتهم، مما انعكس إيجابياً على انفعالاتهم وسلوكياتهم. كما تعزو الباحثة النتيجة الحالية إلى أن توفير جو الألفة والثقة والأمن النفسي بين الباحثة والمجموعة التجريبية من العوامل التي ساهمت في خفض القلق الاجتماعي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس القلق الاجتماعي البعدي والتبقي تُعزى لفاعلية البرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ويلكوكسون:

(Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في القياسين البعدي والتبقي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في التطبيقين البعدي والمتابعية

الدلالة الاحصائية	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
.066	-1.841	.00	.00	0	الرتب السالبة	مقياس القلق الاجتماعي تبقي -
		10.00	2.50	4	الرتب الموجبة	مقياس القلق الاجتماعي بعدي
				6	الرتب المتساوية	
				10	المجموع	

يتضح من الجدول أن قيمة Z بلغت (-1.841) عند مستوى دلالة ($\text{Sig.} = 0.066$)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في القياسين البعدي والتبقي، مما يعني أن أثر البرنامج الإرشادي بقي ثابتاً وممتداً بعد انتهاء التطبيق المباشر، أي أن التحسن الذي تحقق في القياس البعدي استمر في قياس المتابعة بعد مرور فترة من الزمن دون حدوث تراجع ملحوظ في مستويات القلق الاجتماعي لدى المشاركين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي المستخدم قد تضمن استراتيجيات وأساليب فعالة ساعدت الأفراد على اكتساب مهارات التعامل مع القلق الاجتماعي وتطبيقها في المواقف الواقعية، مما أدى إلى ترسيخ الأثر العلاجي للبرنامج حتى بعد انتهاء جلساته. كما تعزو الباحثة نتيجة الدراسة الحالية إلى أن الاستراتيجيات والأساليب التي تم تناولها في البرنامج الإرشادي كالتيخيل؛ وذلك من خلال جعل المشاركين يقومون بإغماض أعينهم، ومن ثم جعلهم يتخيلون بأنهم أمام بحيرة، والسماء صافية، وصوت عصافير من بعيد، وهكذا جعلهم يتخيلون أشياء جميلة، ثم الطلب منهم فتح عيونهم، ومن ثم سؤالهم عن مشاعرهم بعد التخييل، وذلك لتسليط الضوء على أهمية ممارستهم للتخييل الذهني، عندما يواجهون مواقف مقلقة أو ضاغطة، وأيضاً تم استخدام استراتيجيات الاسترخاء وإعادة البناء المعرفي والأحداث الذاتية الإيجابية والتغذية الراجعة ولعب الدور، حيث أثبتت تلك الاستراتيجيات مساهمتها في التخفيف من القلق الاجتماعي في ظل إدراك عقلائي ومنطقي لأحداث الحياة المتنوعة، وهذا ما عبر عنه المشاركون. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية البرامج الإرشادية في تحقيق أثر طويل المدى في خفض القلق الاجتماعي كدراسة منير (2023) ودراسة جوبتا وهاراكومار وفاسودا (Gupta, harakumar & Vasudha, 2016)، حيث أظهرت النتائج أن الأثر الإيجابي للبرامج الإرشادية بقي مستمراً في القياسات اللاحقة للتطبيق، مما يعكس نجاح البرنامج الإرشادي في تعديل السلوكيات والمعتقدات المرتبطة بالقلق الاجتماعي بشكل مستدام، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة محمد (2022) والتي بينت نتائجها حدوث انتكاسة لدى المراهقين بعد شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس الرهاب الاجتماعي التبقي. وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة الحالية إلى الخصائص النفسية والسيولوجية لدى المراهقين والمتضمنة الرغبة في الاستقلالية والاعتماد على النفس، كما يمكن تفسير نتيجة

الدراسة الحالية إلى تشجيع الباحثة للمشاركين في البرنامج الإرشادي في نقل الخبرة من البرنامج الإرشادي واستخدام المهارات المعرفية والسلوكية والانفعالية للتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الدراسة بما يلي:
- إمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدراسة، من قبل العاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربية الخاصة وأخصائي النطق، في مساعدة الأفراد الذين لديهم تأتأة من أجل خفض القلق الاجتماعي.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تؤكد فاعلية النظرية المعرفية السلوكية في خفض القلق الاجتماعي.
- تعميم البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدراسة على مستشفيات ومراكز تأهيل أخرى؛ وذلك لتعم الاستفادة منه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- أبو أسعد، أحمد (2020). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان: الأردن.
- بني خالد، أحمد (2022). فاعلية برنامج إرشاد قائم على المنحى المعرفي السلوكي في خفض شدة الاكتئاب وتحسين الشعور بتقدير الذات عند عينة من المراهقين في لواء البادية الشمالية الغربية، مجلة جامعة النجاح، 36 (9)، ص: 1788-1824.
- بولعود، إبراهيم (2025). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، 1 (2)، ص: 416-456.
- التميمي، محمود كاظم (2018). الصحة النفسية مفاهيم نظرية وأسس تطبيقية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط2، الأردن.
- حسن، محمد والسيد، ولاء (2023). مقياس القلق الاجتماعي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (34)، ص: 567-594.
- خليل، عفراء والملي، سهاد (2011). العلاقة بين التأتأة والقلق (بحث ميداني على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، ج (27)، ص: 521-552.
- خير، حياة (2019). مستوى تقدير الذات لدى الطالب الجامعي المصاب بالتأتأة دراسة عيادية لحالتين جامعة محمد خيضر بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر. (27)، ص: 521-552.
- الدراوشة، سونيا (2025). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة في لواء الكورة، مجلة كلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية، ع (28)، ص: 131-150.

- ربيع، رنا (2019). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الواقعية في تحسين مفهوم الذات وخفض قلق المستقبل لدى عينة من الأيتام في الأردن، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- الرشيدات، جمانا (2017). تأثير شبكة الإنترنت على المراهقين في الأردن " دراسة مسحية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن
- الرعود، عبد الله (2008). فاعلية برنامج علاجي سلوكي لخفض شدة التلعثم ومستوى القلق لدى الراشدين في الأردن، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.
- الزريقات، إبراهيم (2018). اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط4، عمان: الأردن
- الزهراني، نجمة (2005). النمو النفس - اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- سالم، بسمة (2015). فاعلية برنامج علاجي لتخفيف من بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة للجلجلة لدى عينة من التلاميذ للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.
- سفيان، نبيل (2018). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي الحديثة وما بعد الحداثة، دار الإجازة للنشر والتوزيع، السعودية.
- العزالي، سعيد (2018). اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- محمد، علي (2022). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض حدة الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين المتلعثمين، مجلة كلية الآداب/ جامعة سوهاج، ع (65)، ص: 517-555.
- محمد، وفاء وبدر، إسماعيل وأبو الفتوح، محمد (2024). الخصائص السيكو مترية لمقياس القلق الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التأثأة، مجلة كلية التربية، 35 (139)، ص: 617-642.
- منظمة الصحة العالمية (2022). التقرير السنوي.
- منير، نرمين (2023). دراسة تحليلية للعلاجات النفسية في اضطراب التأثأة لدى المراهقين، مجلة جامعة بنها، ع (135)، ص: 440-476.
- مهدي، منال (2019). فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام هلالا والبيرة الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.
- المومني، حمزة (2014). فاعلية برنامج علاجي سلوكي لخفض شدة التأثأة لدى الطلبة الموهوبين في عينة أردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية: الأردن.

- American Psychiatric Association. (2015). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM–5)**. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Chu, S., Sakai, N., Lee, J., Harrison, E., Tange, K. & Mori, K. (2020). Comparison of social anxiety between Japanese adults who stutter and non- stuttering controls, **journal of fluency disorder**, 65, 1-13.
-). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**, Thomson- Brooks/ 7Corey, G. (201 Cole, Australia.
- Craig, Ashley & Tran, Yvonne (2006). Fear of speaking: chronic anxiety and stammering, **Advances in Psychiatric Treatment**, vol (12). 63-68.
- Daneshfar, A. & Roustae, D. (2014). Comparison of Quality of Life and Social Skills between Students with Visual Problems (Blind and Partially Blind) and Normal Students, **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 3(4), 384- 391.
- Gupta, S, K., harakumar, Y, G., Vasudha, H.H (2016) Cognitive Behavior Therapy and Mindfulness Training in the Treatment of Adults Who Stutter, **The International Journal of Indian Psychology**, 3 (1), 2349-3429.
- Heidi, M. & Kenneth, S. (2000). Social Anxiety Scale for Adolescents: Normative Data and Further Evidence of Construct Validity. **Journal of Clinical Child Psychology**, 3 (29), 360-371.
- Iverach, Lisa & Rapee, Ronald (2014). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions, **Journal of Fluency Disorders**, 40, 69-82.
- Keller, J.; Bunnell, B.; & Kim, S. (2017). Use of Use of cognitive behavioral therapy in Treating anxiety and other psychological disorders. **Journal of Harvard College**, 25(3), 103-113.
- Kelman, E and Wheeler, S (2015) Cognitive Behaviour Therapy with children who stutter, **Social and Behavioral Sciences**, 193 165 – 174.
- Khandagale, C. (2015). An exploratory study to assess social anxiety among adolescents studying in higher secondary schools of Pune city. **Asian Journal of Nursing Education and Research**, 5(2), 262-269.
- Richard, A., Ménard, L., Bouchard, S & Leclercq, A. (2021). Real and Virtual Classrooms Can Trigger the Same Levels of Stuttering Severity Ratings and Anxiety in School-Age Children and Adolescents Who Stutter, **Journal of Fluency Disorders**, 68, pp: 1-24.

Sarah, P (2017). The Association of High Social Anxiety and Perceived Responsiveness with Self-Disclosure. **Master of Arts Department of Psychology, University of Manitoba Winnipeg, Manitoba.**

تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد المعنى في السياق اللغوي المترجم (دراسة تطبيقية) حمزة محمد راغد الخطيب*

تاريخ وصول البحث: 2025/8/13 م تاريخ قبول البحث: 2025/9/24 م

الملخص

- الهدف: الكشف عن برمجيات الذكاء الاصطناعي الفضلى في كيفية تعاملها مع اللغة العربية، وبيان المعاني المنتشرة قبل ترجيحها، حتى لو أُخرجت هذه العبارات من السياقات المعروفة أو الأقل انتشارًا.

- المنهجية: استعان الباحث بالمنهج التحليلي المقارن، القائم على تتبع تفسير تطبيقات الذكاء الاصطناعي للعبارات المستخدمة، ثم تحليل النتائج، والمقارنة بينها للوصول إلى تطبيق الذكاء الاصطناعي الأفضل للتحليل السياقي إذا ما كان للعبارة أكثر من معنى أو استخدام.

- النتائج: توصّل البحث إلى جملة من النتائج، أهمّها أنّ التلقين أو التوجيه يجب أن يستند إلى أطر واضحة عند ترجيح المعنى بعد ترجمة العبارات من اللغة العربية. وقد أجرى البحث مقارنة بين بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي، في عيوب كلّ تطبيق ومميزاته، ما أدى للوصول إلى التطبيق الأكثر تناسلاً وعمقاً في إطار البحوث التي تعتمد ترجمة العبارات من اللغة العربية.

- الأبعاد: تعرّضت هذه الدراسة المتواضعة من قدرة الباحث في اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي مستقبلاً، على أنها أمر لا مناص منه. فتكون الدراسة باباً صغيراً قد يفيد الباحثين في علوم العربية والقرآن الكريم. لما في ذلك من خدمة للمجتمع البحثي.

- الاستنتاجات: خلص البحث إلى أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ترّجّح الاستخدام الأفضل للألفاظ هي التطبيقات التي تعتمد على عرض الإجابات المختلفة في ترجيح المعاني، التي تتطوّر في عرض هذه الإجابات دون تدخّل أو توجيه دقيق من الإنسان. بالإضافة إلى أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعتمدة على تعليم النفس هي الأفضل ترجيحاً للمعاني والأسرع تطوُّراً، لا سيّما تلك التي تضيف إلى بنوك معلوماتها وفق الأسئلة والتوجيهات في إطار روتيني أقصر زمنياً. وقد خلص البحث كذلك إلى تفضيله تطبيقي الذكاء الاصطناعي Chat GPT و Claude في أبحاث اللغة العربية على غيرهما من التطبيقات المستهدفة. مع كون Claude هو الأفضل في التعليم، وفي توضيح التفاصيل أثناء الشرح والتأويل.

الكلمات المفتاحية: السياق اللغوي، تطبيق الذكاء الاصطناعي، التوجيه، الترجيح، بنك المعلومات.

* باحث.

The Impact of Artificial Intelligence Applications in Determining Meaning in Translated Linguistic Context (An Applied Study)

Abstract

Objective: To reveal the best artificial Intelligence software in how it deals with Arabic language, and showing the prevalent meanings before determining them, even if these phrases are taken out of well-known or less common contexts.

- **Methodology:** The researcher followed the comparative analytical method, which is based on tracking the interpretation of artificial Intelligence applications for the used expressions, then analyzing the results and comparing them to reach the best artificial Intelligence application for contextual analysis in case a phrase has more than one meaning or usage.

- **Findings:** The research reached a number of results, the most important of which is that instruction or guidance must be based on clear frameworks when determining meaning after translating phrases from Arabic. The research conducted a comparison between some artificial Intelligence applications, their advantages and disadvantages, leading to the identification of the most suitable and in-depth application within the context of research that relies on translating phrases from Arabic.

- **Implications:** This humble study enhances researcher's ability to adopt artificial Intelligence applications in the future, as it is an unavoidable matter. Thus, the study serves as a small gateway that may benefit researchers in Arabic sciences and the Holy Quran, and serves the research community.

- **Conclusions:** The research concluded that the AI applications that favor the better use of words are the ones that rely on presenting different answers to favor meanings. The ones that are capable of presenting these answers without direct intervention or precise guidance from humans. Additionally, the self-learning artificial Intelligence applications are the most favorable for meanings and the fastest to develop, especially those that update their data banks according to questions and guidance in a shorter routine time frame. The research also concluded a preference for the artificial Intelligence Applications Chat GPT and Claude in Arabic language research over other targeted applications, with Claude being the best in education and in clarifying details during explanation and interpretation.

- **Keywords:** Linguistic context, AI application, Guidance, Determining, Data Bank

المقدمة:

- خلفية الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الربط بين موضوعين مهمين: الأول: توطئة حول مفهوم السياق اللغوي، وربطه بالمعاني المطروحة لاستنباط المعنى الأنسب. فالكلام يفهم بأكثر من طريقة، وقد يتأثر هذا الفهم بكثير من الدلالات المحيطة، ومن ثمَّ يؤثر في الفهم والمعنى. يجد القارئ مثلاً أنَّ كلمةً مثل "عين" في اللغة العربية لها أكثر من معنى يتغير بحسب وجودها في العبارة أو بحسب ما حولها في الكلام، وهو ما يُعبّر عنه بالسياق. وعلى الرغم من إدراك المرء للمعاني المختلفة، فقد يحتاج إلى بحث أعمق في كثير من الحالات، فالقول: "رايتُ الفتاةَ عينيها" قد يأخذ أكثر من معنى، ولا يتحقق الفهم المطلق إلا بالبحث فيما حول العبارة من ألفاظ ومعانٍ، ويمكن حينها الاستنتاج إذا ما كانت "عينها" هنا بدل جزءٍ من كلّ أو تأكيداً، فيتغير المعنى. وقد يتغير المعنى والاستنتاج لأسباب كثيرة أخرى.

الثاني: بعد انتشار أنظمة الذكاء الاصطناعي واستخدامها في الأمور كلّها، بسيطها ومعقّدها، فإنَّ هذه الدراسة ستسعى في بيان مقدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التفريق بين المعاني المختلفة المرتبطة بالسياق، في حالات كثيرة، كأن تكون الكلمة أو العبارة في سياقها نفسه، أو أن تُخرج من السياق لقياس مدى فهم الذكاء الاصطناعي له، أو أن يتمَّ تعديل بعض الكلمات في العبارات السياقية المشهورة لتحليل ردود الفعل الخاصة بالذكاء الاصطناعي. ثمَّ بعد ذلك التّوصّل إلى استنتاج يبيّن أفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنسبها في بحوث اللغة العربية المستقبلية المعتمدة على السياق في تحديد المعاني وترجيح أكثرها دقّة. ممّا قد يفيد المجتمع العلمي المرتبط بأبحاث اللغة العربية في استخدام هذه الأداة المميّزة، والاستفادة ممّا تقدّمه، وتجنّب ما قد يكون فيها من سلبيّاتٍ تؤدّي إلى ضرر عامّ بالبحث، والله من وراء القصد، وهو وليّ التوفيق.

- أسئلة البحث:

- كيف تحلّل تطبيقات الذكاء الاصطناعي العبارات المشهورة عند إخراجها من السياق؟
- ما مدى دقّة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد الأخطاء المقصودة في العبارات المقدّمة؟
- ما تطبيق الذكاء الاصطناعي الأنسب عند تحليل آيات قرآنية؟
- ما تطبيق الذكاء الاصطناعي الأنسب في شرح العبارات البلاغية أو البيانية؟
- الإسهامات: يسعى البحث إلى مساعدة الباحثين، بكلّ أنواعهم، كالطلّاب الذين يبتغون مساعدةً في أبحاثهم، أو الباحثين الأكثر عمقاً، الذين يسعون إلى تحليل العبارات الأدبية، أو

أولئك المتعمقين في البحوث حول الذكاء الاصطناعي، وربطه بعلوم اللغة العربية. إذ هناك دراسات كثيرة بدأت الحديث عن أهمية الذكاء الاصطناعي في المستقبل، وأنه لا مناص من الاعتماد عليه، إلا أن أبحاثاً قليلة جداً تعرضت لأكثر التطبيقات تناسباً مع اللغة العربية أو الدراسات القرآنية.

- الفجوات في الأدبيات: تكمن أبرز الفجوات في اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي على اللغة الإنكليزية كمصدر أساسي لبنوك معلوماتها، أو في تسرع التطبيقات في الإجابة عندما يتعلق الأمر بموضوعات الدراسة. على أن "انتشار العربية على الإنترنت لا يتجاوز 0.7% من المحتوى، مع أن 52% من المستخدمين عرب. ولمزيد من الإحصاءات يمكن الرجوع إلى موقع w3techs.com، وهو من أبرز المراجع العالمية في إحصاءات ودراسات الإنترنت" (العمامرة، 2024: 4). ما يؤدي إلى عوائق كثيرة، منها:

- الفجوة الموجودة في المحتوى الرقمي العربي:

من هنا، وجب تعزيز هذا المحتوى للوصول إلى نتائج أكثر دقة، فبحسب موقع w3techs.com، إن محتوى اللغة العربية الرقمي هو الخامس عشر عالمياً. غياب الكفاءات البيئية، أو ما يمكن تسميته بالمعرفة المزدوجة:

ما زالت اللسانيات الحاسوبية تدرس دون وزن، فتكون هامشية، ما يؤدي إلى قلة مجموع الطلاب الذين يتعمقون في الدراسات اللغوية ويربطونها بهذه اللسانيات، أو غيابهم بالكامل. وقد أتت هذه الدراسة لمحاولة تحليل إجابات تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتمحيصها، لترجيح أكثرها تناسباً مع باحثي اللغة العربية، فظهرت النتائج واضحة في هذا الإطار.

1- الأساس النظري:

دلالة السياق:

1-1- السياق لغة:

تنبّه ابن فارس لما يحمل السياق من معنى يفيد التوالي في الحركة لبلوغ غاية أو هدف فقال: "السَّيْنُ وَالْوَاوُ وَالْقَافُ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وَهُوَ حَدُّ السَّيِّءِ. يُقَالُ سَافَهُ يَسُوفُهُ سَوْقًا. وَالسَّيِّقَةُ: مَا اسْتَبَقَ مِنَ الدَّوَابِّ. وَيُقَالُ سَفْتُ إِلَى امْرَأَتِي صَدَاقَهَا، وَأَسَفْتُه. وَالسُّوقُ مُشْتَقَّةٌ مِنْ هَذَا، لِمَا يُسَاقُ إِلَيْهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ، وَالْجَمْعُ أَسَوَاقٌ. وَالسَّاقُ لِلْإِنْسَانِ وَغَيْرِهِ، وَالْجَمْعُ سُوقٌ، إِنَّمَا سُمِّيَتْ بِذَلِكَ لِأَنَّ الْمَاشِيَّ يَسَاقُ عَلَيْهَا. وَيُقَالُ امْرَأَةٌ سَوْقَاءٌ، وَرَجُلٌ أَسَوَقٌ، إِذَا كَانَ عَظِيمَ السَّاقِ. وَالْمَصْدَرُ السَّوْقُ".

(ابن فارس، 1998: 498).

وقال الزمخشري في أساس البلاغة: "وهو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك يساق الحديث، وهذا الكلام مساقه إلى كذا، وجئتك بالحديث على سَوْقِهِ، أي على سرده". (1982: 225).

وجاء في لسان العرب: "ساق الإبل، يسوقها سوقًا وسياقًا، وهو سائق وسواق... وسواق يسبق بهنّ. ويقال: ولدت فلانة ثلاثة بنين على ساق واحدة، أي: بعضهم على إثر بعض ليس بينهم جارية، وولد لفلان ثلاثة أولاد ساقًا على ساق، أي: واحد في إثر واحد". (ابن منظور، 1994: مادة سَوْق)

نجد أنّ ابن فارس وابن منظور ربطا الجذر (ساق) لغويًا بحركة الكائنات الحيّة أو تتابع الحوادث، فمعاجم اللّغة لم تذكر استعمالاً للكلمة بالمعنى الحديث، وإنما انتقلت الدلالة من المعنى الحسيّ إلى المعنى اللغويّ. على أنّ كلام الزمخشري فيه إشارة واضحة إلى الاستعمال المجازي للكلمة وهو بهذا يبين أنها تستخدم مجازاً في الحديث والكلام. ومن النصوص المذكورة، يمكن الاستنتاج أنّ "السياق" لغةً يرتبط بشكل وثيق بمعاني التتابع، الحركة، والاتصال المستمرّ. ويتضح هذا من خلال الشواهد اللغوية والتعاريف المختلفة التي تشترك في إبراز هذا البعد الديناميكيّ للكلمة؛ أي إنّ السياق عمليّة مترابطة وطريق يُسار عليه تتابعاً للوصول إلى هدف واضح محدّد، ما يشير إلى أهمّيّته في كلّ ما تنطرق إليه. وما يشير كذلك إلى أنّ معناه الاصطلاحيّ يشتمل على جوانب كثيرة.

على أنّ الدّراسة هذه ستقوم بعرض المعنى الاصطلاحيّ للسياق بشكلٍ دقيق، لما في ذلك من أهميّة في العرض، ولمعرفة تأرجح المعاني بحسب العبارة وما يحيط بها من أمور:

2-1- السياق اصطلاحاً: انقسم الباحثون في الحديث عن دلالة السياق إلى فريقين:

1-2-1- الفريق الأول: حصر الباحثون في هذا الفريق السياق في جانبه المقاليّ فقط، ومن هؤلاء العالم الفرنسيّ فندريس في مجلّته Études Celtiques الذي قال: "الذي يعيّن قيمة الكلمة في كلّ الحالات التي ناقشناها إنّما هو السياق، إذ إنّ الكلمة توجد في كلّ مرة تستعمل فيها في جوّ يحدّد معناها تحديداً مؤقتاً. والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوّعة التي بوسعها أن تدلّ عليها" (فندريس، 1950: 81)، وقد ربط هذا "الجوّ" بالتركيبات اللّغويّة دون سواها، رافضاً حتّى تأثير النّبر، فقال: "فمن المتعذر أن نجد رابطاً نهائياً دائماً بين النّبر والكلمة، إذ نجد في بعض اللّغات التي تستخدم نبر العلو كلمات أساسيّة تخلو من النّبر"

(فندريس، 1950: 88) وكذلك العالم اللغوي البريطاني هاليداي، فهم يرون أنّ دلالة السّياقة إنّما هي مقصورة على المقال دون الحال. وهو ما سيجي عند علماء اللغة "بالسياق اللغوي أو المقالي". (Michael Halliday، 1985: 8). ويقول البنّاني: السياق هو ما يدلّ على خصوص المقصود من سابق الكلام المسوق لذلك أو لاحقه". (2022: 18/1). لذا، فهو هنا ربط هذا المقصود بالكلام الوارد من قبل ومن بعد، دون خوض في مسبّاته والأحوال المحيطة.

2-2-1- الفريق الثّاني: جعل الباحثون في هذا الفريق السّياق شاملاً المقال والحال أو المقام، ومن هؤلاء العالم فيرث، وتّمّام حسّان. فالنّظرية السّياقية عند فيرث تنطلق من ركنين، هما: السّياق اللّغوي الدّاخليّ أو سياق النّصّ، وقد أشار إلى ذلك تّمّام حسّان من خلال حديثه عن نوعيّة العلاقات التي تربط الألفاظ، وهي العلاقات الدّاخليّة أو الشّكليّة. وهو الذي قال عن فيرث إنّهُ أستاذهُ "يقول أستاذي فيرث في إحدى محاضراته..." (حسّان، 1990: 217). وبعبارة أخرى، فإنّ السّياق الدّاخليّ لا يتجاوز وظائفه خارج حدود النّصّ. أي إنّهُ يبحث في علاقة الكلمة بالأخرى، وعلاقة الكلمة بالجملة، بالإضافة إلى علاقة الحروف والأصوات بالكلمة. (J.R. Firth، 1962: 5-93).

أمّا الركن الثّاني للنّظرية السّياقية فهو السّياق الخارجيّ أو سياق الموقف أو السّياق غير اللّغوي، وقد أشار إليه الكثير من العلماء بالعلاقات الموقفية.

وقد توسّع فيرث في تقسيم السّياق هذا إلى: "صوتيّ، ومعجميّ، وصرفيّ، وتركيبيّ، وثقافيّ، وسياق الموقف" (الطلحيّ، 1996: 163/1). وهو القائل: "إنّ التّقنيّة التي وضّحتها هنا هي بمثابة إطار تحليليّ عمليّ بدلاً من إطار نظريّ للمعنى. يمكن وصفها كسلسلة من الإجراءات لوضع الظواهر في سياقات متعدّدة: سياق داخل سياق، وكلّ سياق يمثل وظيفة أو جزءاً من سياق أكبر، وكل هذه السّياقات تشكّل مجتمعةً ما يسمّى سياق الثّقافة". (J.R. Firth، 1962: 6-10).

ومن ثمّ، يمكن للبحث وفق ما سبق اعتبار السّياق على قسمين كبيرين:

- السّياق اللّغوي أو سياق المقال: يتمثّل هذا السّياق في الجمل المكوّنة لنصّ الخطاب المراد تفسيره، إضافةً إلى الجمل السّابقة والآخرة لاستخلاص المقصود من النّصّ.

- السّياق الحاليّ أو سياق المقام: أي ما يُصاحب النّصّ من أحوال وعوامل خارجيّة تؤثّر في فهمه وتفسيره، كحال المتكلّم والمخاطب، والغرض الذي سبق له...

على أن تركيز هذه الدراسة التطبيقية سيكون على الجانب اللغوي من السياق فقط، لما في ذلك من ارتباط مباشر بالأوامر المقدمة من الباحثين إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

1- الذكاء الاصطناعي

تتجه الآراء المعاصرة إلى كون الآلات الذكية ستحلّ مكان الإنسان في مجالات كثيرة، أو أنها -على الأقل- ستحسن من قدرته في هذه المجالات. على أنه يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه "يساعد أنظمة الحواسيب في التعلّم من التجربة، وفي التّماشي مع الأوامر والمحفّزات، وفي تنفيذ مهام ذات طابع بشري" (هاريبريا، 2020: 1). لذا، فالذكاء الاصطناعي هو القدرة على ربط التّصرف والذكاء البشريين بالآلات وبأنظمة الحواسيب، وهو الذي يساعد الأنظمة المعلوماتية على (التعلّم) من التجربة، وعلى التحليل السريع الذي يمكن عدّه تفكيرًا أو (ذكاءً). إنّ أنواع طرائق التعلّم الذاتي الخاصّة بهذه الأنظمة يمكن تسميتها "تطبيقات الذكاء الاصطناعي" "AI Applications"، وسيسعى هذا البحث إلى تحليل ردود بعض هذه التطبيقات على العبارات السياقية، سواءً أكانت من القرآن الكريم أم الشّعور أم الحياة اليومية، وهذه التطبيقات هي:

1-1- تشات جي بي تي Chat GPT:

وهو أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الصّادرة عن شركة Open AI.

2-2- جيميني Gemini:

وهو أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الصّادرة عن شركة Google.

2-3- كلود Claude:

وهو أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الصّادرة عن شركة Anthropic.

2-4- كوبيلوت Copilot:

وهو أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الصّادرة عن شركة Microsoft.

2-التّطبيق والتحليل:

سيكون المنطلق في التّطبيق هنا إصدار أمر أو توجيه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لترجمة عبارة عربيّة إلى الإنكليزيّة، وستكون هذه العبارات في سياقها، أو خارجة عنه، أو ذات أخطاء في التّركيب السياقي، لبحث مدى دقّة هذه التطبيقات في بنوك معلوماتها مع سياق اللّغة العربيّة. على أن التّوجيه سيكون باللّغة العربيّة بطلب ترجمة العبارات أو الآيات إلى الإنكليزيّة لثلاثة أسباب:

أولها: مراقبة ردود الذكاء الاصطناعي، لمعرفة مدى تنبّه التطبيقات للردّ باللغة المستخدمة في التوجيه، قبل إصدار الردّ المترجم إلى الإنكليزية.

ثانيها: تدقيق إجابات تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمعرفة أدقّها في التوصل إلى المعاني من خلال بنوك المعلومات التابعة للغتين، لغة المصدر ولغة الترجمة.

ثالثها: كون تطبيقات الذكاء الاصطناعي أساسية الاعتماد على اللغة الإنكليزية باستخدام الأبحاث المباشرة ووسائل تعليم الذات.

كما سيعتمد البحث على الردّ الأول من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، دون مساعدة من الباحث عبر الإشارة إلى ما يجب أن يركّز عليه التطبيق.

مع ضرورة الإشارة - قبل بدء الإطار التحليلي - إلى أنّ الترجمة، كعلم بذاته، قد تحتوي على كثير من الأخطاء، ومن ذلك ما أفردته الكثير من العلماء، ومنهم على سبيل المثال:

- ويل ديورانت، في كتابه "قصّة الحضارة"، حيث أشار إلى نوع من الترجمات أسماه "الترجمة المشوّهة". (1988: 119/14) ويقصد بذلك الترجمة غير الدقيقة التي لا تنقل المعاني كما يجب.

- وجيه عبد الرحمن، في كتابه "وقفة مع بعض الترجمات الإنكليزية لمعاني القرآن الكريم"، حيث قام بعرض أبرز مشكلات الترجمة وتقسيمها إلى الأخطاء النحويّة والأخطاء الدلاليّة. وكلّ ذلك يؤثّر في المعاني المستقاة، والنتيجة النهائيّة.

1-3 - ترجمة عبارة قرآنيّة دون تأثير سياقيّ لغويّ: ﴿وَيَحْذَرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ﴾ [آل عمران 28 و30]

عند إصدار التوجيه Prompt إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأربعة المذكورة أعلاه، أتى الردّ وفق الآتي:

التوجيه / Prompt	ترجم إلى الإنكليزية: ويحذركم الله نفسه
الردّ	Chat GPT الترجمة الدقيقة لعبارة "ويحذركم الله نفسه" إلى الإنكليزية هي: "Allah warns you of Himself" أو بصيغة أكثر تفسيرية (خاصة في سياق ديني): "God warns you about His own punishment" أو "Allah warns you of His own retribution" الصيغة الأولى هي الأقرب للترجمة الحرفية كما وردت في بعض الترجمات القرآنية (مثل الآية: "ويحذركم الله نفسه وإلى الله المصير").

" into English is: ويحذركم الله نفسه The most accurate and direct translation of " God Himself warns you. Here are a few other slightly different ways to translate it, emphasizing different aspects: - God Himself is warning you. (This emphasizes the ongoing action) - Allah Himself warns you. (Using the Arabic name for God) - God personally warns you. (Emphasizes that it's not through an intermediary) - It is God Himself who warns you. (Adds a bit more emphasis to "Himself") However, God Himself warns you is the most straightforward and natural translation.	Gemini	
"God warns you of Himself" " (yuhadhdhirukum Allahu nafsahu) translates ويحذركم الله نفسه This Arabic phrase " to "God warns you of Himself" or "Allah warns you of Himself." This is a Quranic expression that appears in the Quran, emphasizing God's warning to people about His judgment and the consequences of their actions. It conveys the gravity of divine accountability. Alternative translations might include: "God cautions you about Himself" "Allah warns you concerning Himself" The phrase carries the meaning that God Himself is giving the warning about the seriousness of facing His judgment.	Claude	
" is: ويحذركم الله نفسه The English translation of " "Allah warns you about Himself." This phrase conveys a solemn warning, often emphasizing the seriousness of divine accountability. If you'd like a more nuanced translation depending on context, let me know!	Copilot	

وللمتأمل هنا في هذه الإجابات أن يرى ما يأتي:

يتنبه التطبيقان Chat GPT و Claude إلى أن هذه العبارة هي عبارة قرآنية، ويتميز في ذلك Chat GPT بذكر الآية سياقياً، والحديث عن السياق الديني، واستخدام العربية في أجزاء من الرد بحيث يلائم التوجيه مع الإجابة، كون التوجيه كان بالعربية الفصحى. بينما يعرض تطبيق الذكاء الاصطناعي Claude طريقة لفظ العبارة العربية باللاتينية.

- إنَّ التَّطبيقات Gemini و Copilot لم يتنبَّها إلى كون هذه العبارة قرآنيَّة وترجما العبارة كعبارةٍ عاديَّة.
- وفي حال قدِّم البحث هذه العبارة بإضافة حرف على الآية، فإنَّ الإجابات تكون وفق الآتي:

التَّوجيه /Prompt	ترجم إلى الإنكليزية: يحذركم الله من نفسه
الرَّدَّ	الترجمة الدقيقة لعبارة "يحذركم الله من نفسه" إلى الإنكليزية هي: "Allah warns you of Himself" وهذه الترجمة مستخدمة في الترجمات المعتمدة للقرآن الكريم، مثل: "Allah warns you of Himself." — (Surah Al-Imran 3:28 and 3:30, in some translations) إذا كنت تبحث عن ترجمة تفسيرية أو أكثر وضوحاً في اللغة الإنكليزية، يمكن أيضاً قول: "Allah warns you about His own punishment" أو "Allah warns you of His severe retribution" ولكن الترجمة الأدق والأكثر شيوعاً في السياق القرآني هي: "Allah warns you of Himself"
	" into English is: The most accurate translation of "God warns you against Himself. This translation directly reflects the Arabic phrasing. It implies a warning about something related to God's own nature, actions, or judgment. Depending on the specific context and the intended meaning, you might also consider: • God warns you of Himself. (Less common but understandable) The key is the preposition "من" (min), which translates to "from" or "against" in this context. It indicates the source or object of the warning is God Himself.
	"God warns you against Himself" This Arabic phrase " (yuhadhdhirukum Allahu min nafsihi) من نفسه translates to "God warns you against Himself" or "Allah warns you against Himself." The key difference from the previous phrase is the preposition "من" (min - "from/against") instead of just the direct object. This emphasizes that God is warning people against His wrath, punishment, or displeasure. Alternative translations could include: • "God cautions you against Himself" • "Allah warns you of His wrath" • "God warns you to beware of Him"

This is also a Quranic expression that emphasizes the importance of being mindful of God's judgment and avoiding actions that would incur His displeasure.		
The English translation of "يحذركم الله من نفسه" is "Allah warns you against Himself." This phrase emphasizes divine caution and accountability, often carrying a serious or solemn meaning. If you need a more context-specific translation, let me know.	Copilot	

وللتمتأمل هنا في هذه الإجابات أن يرى ما يأتي:

- يصّر التطبيقات Chat GPT و Claude على أنّ هذه العبارة هي عبارة قرآنية، ويستمرّ تميّز Chat GPT بالحديث عن السياق القرآني وذكر الآيتين 28 و 30 في سورة آل عمران، كما يستمرّ بملاءمة لغة التوجيه مع الإجابة. بينما يتميز Claude بالتنبّه إلى إضافة "من" ويشير إلى معناها التأكيد حول مصدر التحذير.
- استمرّ التطبيقان Gemini و Copilot بعدم الانتباه إلى كون هذه العبارة مشابهة لآية قرآنية وترجمتها كعبارة عادية.

من هنا، فإنّه عند ترجمة عبارة قرآنية دون سياق لغويّ تأثيري، تبين تفوّق التطبيقين Chat GPT و Claude، في الإشارة إلى مصدر هذه العبارة القرآني، إلّا أنّ التطبيقات الأربعة هنا فشلت في الإشارة إلى وجود خطأ في الآية عند إضافة كلمة أو حرف إليها.

2-3- ترجمة عبارة قرآنية ذات تأثير سياق لغويّ بأكثر من معنى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا﴾ [إبراهيم 5] و[الجاثية 14]

عند إصدار التوجيه Prompt إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأربعة، ذكر البحث العبارة (أيّام الله) دون ذكر الآية بحرفيّة، لتجنّب تسهيل الردّ. وقد أتى الردّ وفق الآتي:

الترجمة	Prompt	الترجمة
الترجمة المناسبة لعبارة "أيام الله" إلى الإنجليزية تعتمد على السياق، ولكن الترجمة الشائعة والدقيقة دينيًا وثقافيًا هي: "The Days of God" في السياق الديني الإسلامي، "أيام الله" تشير إلى الأيام التي تجلّت فيها قدرة الله أو نُصرت فيها دعوته، مثل أيام النجاة أو النصر أو العقاب. يمكن أيضًا ترجمتها توضيحيًا في بعض السياقات إلى: "The momentous days marked by God's intervention" أو "The significant days of God's acts or signs" إذا كنت تريد الترجمة لسياق معين (آية قرآنية، خطبة، نص أدبي)، فأعلمني لأعطيك الصيغة الأنسب.	Chat GPT	
God's Days	Gemini	
"The Days of Allah" or "Allah's Days" " (ayyam Allah) translates to "The Days of Allah" or أيام اللهThe Arabic phrase "Allah's Days." This is a Quranic expression that refers to significant historical events where Allah's power, mercy, or punishment was manifest - such as major victories, defeats, divine interventions, or moments when nations were saved or destroyed as examples for humanity. " specifically denotes those momentous أيام اللهIn Islamic literature and exegesis, " days in history that serve as lessons and reminders of divine justice and power. وذكرهم بأيامThe phrase appears in the Quran, for example in Surah Ibrahim (14:5): " الله." - "And remind them of the Days of Allah."	Claude	الردّ
" translates to "Days of God" in English. It is often used to refer to أيام اللهThe phrase " significant or blessed days in religious or historical contexts. If you have a specific meaning in mind, I'd be happy to refine the translation further!	Copilot	

وللمتأمل هنا في هذه الإجابات أن يرى ما يأتي:

- تترجم التطبيقات الثلاثة Chat GPT و Claude و Copilot الآلية إلى المعنى المستخدم في التفاسير؛ ففي ذلك قولان، أولهما: "وَذَكِّرْهُمْ بِأَيَّامِ اللَّهِ، بِنِعْمِ اللَّهِ" (الطبري، 2000: 519/15). وثانيهما: وقائع الأمم السابقة، يقول الزمخشري: "وَذَكِّرْهُمْ بِأَيَّامِ اللَّهِ وَأَنْذِرْهُمْ بِوَقَائِعِهِ الَّتِي وَقَعَتْ عَلَى الْأُمَمِ قَبْلِهِمْ" (2009: 540/2). من هنا، يمكن فهم كلمة "الأيام" في القرآن بأنها هي النعمة والبلاء معاً، أي كل أخبار الأمم وتجاربها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نَدَاؤُهَا بَيْنَ النَّاسِ﴾ [آل

عمران 140]. بينما يقوم التطبيق Gemini بترجمة هذه العبارة بحرفيتها دون الحديث عن أي سياق آخر.

• تقوُّق التطبيق Claude في ذكر كون هذه العبارة مستخدمةً قرآنياً، على الرغم من ذكر Chat GPT لعامل السياق.

من هنا، فإنّه عند ترجمة عبارة قرآنية ذات معانٍ لغويةٍ سياقيةٍ تأثيريةٍ، تبين تفوُّقُ التطبيقين Chat GPT و Claude، مع ترجيح أفضلية Claude لإشارته إلى كون العبارة قرآنيةً، دون غيره من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستهدفة.

3-3- ترجمة عبارة عربية ذات تأثير سياقيّ مرتبط بالمحسنات البديعية، محتمل لمعنيين (التورية مثلاً):

وفي هذه الحالة، يمكن تقييم تطبيق الذكاء الاصطناعي الأفضل بأنّه الذي يرى المعنى السياقيّ اللغويّ الواضح، فيذكره، ثمّ ينبّه إلى الابتعاد عنه؛ لأنّه عند وجود التورية، فإنّ السياق اللغويّ يصبح هو الخاطئ؛ فالتورية هي في إيهام القارئ بالمعنى القريب (المرتبط بالسياق اللغويّ)، على أنّ المقصود هو المعنى البعيد الذي يحتاج تمحيصاً وتدقيقاً، أو ربطاً بالسياق الحاليّ المعنويّ. فعند إصدار التوجيه بترجمة بيتي الشاعر صالح طه⁽¹⁾:

وَعَالِمَةٌ بِالنَّحْوِ قُلْتُ لَهَا اعْرَبِي
فَقَالَتْ حَبِيبِي مُبْتَدَأٌ بِكَلَامِهِ

حَبِيبِي عَلَيْهِ الدَّهْرُ كَانَ قَدْ اِعْتَدَى
فَقُلْتُ لَهَا ضُمِّهِ إِنْ كَانَ مُبْتَدَأُ

(2)

نجد إجابات تطبيقات الذكاء الاصطناعي كما يأتي:

التوجيه / Prompt	ترجم إلى الإنكليزية:
وَعَالِمَةٌ بِالنَّحْوِ قُلْتُ لَهَا اعْرَبِي فَقَالَتْ حَبِيبِي مُبْتَدَأٌ بِكَلَامِهِ	حَبِيبِي عَلَيْهِ الدَّهْرُ كَانَ قَدْ اِعْتَدَى فَقُلْتُ لَهَا ضُمِّهِ إِنْ كَانَ مُبْتَدَأُ
الردّ	Chat GPT
الترجمة الأدبية لهذا المقطع الشعري، مع الحفاظ على روح الدعابة اللغوية فيه، يمكن أن تكون كما يلي: " — She was a grammar scholar, so I said to her: Parse this 'My beloved, whom fate had wronged' 'She said, 'My beloved is the subject at the start "!"I said, 'Then embrace him — if he's the subject, give him a start هذه الترجمة تحافظ على اللعب اللفظي بين "مبتدأ" النحوي و"مبتدأ" بمعنى "بداية"، وتعكس التلميح العاطفي الذي في البيت الأخير.	

Here are a couple of ways to translate that into English, focusing on capturing the playful wit and the grammatical double entendre: "I said to a grammarian, 'Parse for me: 'My beloved, on whom time had encroached.' She said, 'My beloved is the subject (mubtada') of its sentence.' So I told her, 'Then embrace him (dhammihi), if he's the subject (mubtada)!'" "I asked a female grammar expert, 'Analyze for me: 'My darling, whom fate had wronged.' She replied, 'My darling' is the subject (mubtada') at the start of the phrase.' Then I told her, 'Then hug him (dhammihi), if he's the subject (mubtada)!'"	Gemini	
"A grammarian, I said to her, 'Please parse: My beloved, upon whom time had transgressed.'... She said, 'My beloved is a subject starting the sentence.'... I said to her, 'Then embrace him if he's a subject.' "This is a clever poetic verse that plays on Arabic grammatical terms. The humor lies in (mubtada), which means "subject" in grammar but مبتداً in the double meaning of "also implies "beginning" or "first." A more literal translation: "A grammar scholar, I told her, 'Parse this: My beloved, whom fate had wronged.'... She said, 'My beloved is a mubtada (grammatical subject).'... I said to her, 'Then hold him close if he's a mubtada.' "The wordplay works because: " means "grammatical subject" مبتداً " means both "embrace/hold close" and relates to grammatical parsing ضعي The poet cleverly turns a grammar lesson into romantic advice, suggesting that if the beloved is the "subject" (most important), then he should be embraced/held close.	Claude	
he translation of this witty and poetic exchange is: "A scholar of grammar, I said to her: parse this sentence: 'My beloved—time has indeed wronged him.' She replied, 'Your beloved is a subject, for his words began the phrase.' I said to her, 'Embrace him, if he is indeed a subject.' "This piece cleverly plays with both grammatical and emotional meanings, blending linguistic expertise with heartfelt sentiment. Let me know if you'd like any refinements!	Copilot	

وللمتأمل هنا في هذه الإجابات أن يرى ما يأتي:

- تترجم التطبيقات الثلاثة Chat GPT و Gemini و Copilot البيتين بالتنبّه إلى الخدعة السياقية واعتماد اللفظ "مبتدا" الوارد في عجز البيت الثاني بأنّه بمعنى "البداية" أو "الأول" أو

"الأهم" في إشارة إلى المعنى العاطفي، وأشاروا إلى ذلك على أنه "لعب لفظي/Word play". وقد تميّز Chat GPT عن التطبيقات الثلاثة الأخرى بأنه ما زال الأكثر استعمالاً للغة التوجيه "المصدر".

- تفوّق التطبيق Claude في ذكر اللعب الكلامي السّياقي في كلمة "ضمّيه" موضحاً أنّها قد تعني حركة الضمّة المرتبطة بالإعراب، ثم أشار التطبيق إلى أنّ المعنى هو "عانقيه/قريبه إليك". بينما توجّهت التطبيقات الثلاثة الأخرى إلى المعنى "عانقيه" دون الإشارة إلى الدلالة المرتبطة بالسّياق اللّغوي؛ فمن أراد الشّرح باستخدام السّياق اللّغوي فقط، سيخال أنّ المعنى هو "ضعي على كلمة حبيبي حركة الضمّة"، ويعتقد أنّ في ذلك تحديّاً، كون الضمّة لا يصحّ وضعها هنا لوجود الياء. لذا، كان Claude هو الأفضل في شرح هذه المفارقة، وتنبيه الباحث إليها.
- من هنا، فإنّه عند ترجمة عبارة فيها تورية، تبين تفوّق التطبيق Claude على التطبيقات الأخرى لإشارته إلى دلالة السّياق اللّغوي في كلّ الكلمات قبل إجراء الترجمة، بينما ذهبت التطبيقات الأخرى إلى تحديد المعنى السّياقيّ في كلمة واحدة والسّير على ترجيح هذا المعنى في الكلمات الأخرى دون شرح.

4-3- ترجمة عبارة عربيّة محتملة لمعنيّين معجميّين مختلفين: "في العين ماء كثير":

وفي هذه الحالة، يمكن تقييم تطبيق الذكاء الاصطناعي الأفضل بأنّه الذي يشير إلى وجود المعنيين، ثم يطلب توضيحاً لترجيح معيّن دون آخر؛ لأنّ ترجيح معنى الكلمة الأولى "العين" سيؤثّر في ترجيح الكلمة الثّانية "ماء" بشكل مباشر، ممّا يجعل معنى الجملة الكامل مختلفاً، وذلك يؤدّي إلى أخطاء بحثيّة وسوء فهم للمعنى المراد. وقد كانت إجابات تطبيقات الذكاء الاصطناعي كما يأتي:

التوجيه /Prompt	ترجم إلى الإنكليزيّة: في العين ماء كثير
الرّد	الترجمة الأدبية لعبارة "في العين ماء كثير" هي: "There is much water in the eye" وللتعبير المجازي أو الشعري (إذا كان المقصود هو الامتلاء بالدموع)، يمكن ترجمتها: "The eye holds many tears" أو "The eye is heavy with tears" أو "There is a flood in the eye" أخبرني إن كنت تريدّها في سياق عاطفي، شعري، أو فلسفي لأضبط النبرة بشكل أدق.

"Here's the translation of "في العين ماء كثير": There's a lot of water in the eye. The eye has a lot of water. Both convey the literal meaning directly. If it's implying tears, you might also say: The eye is very watery.	Gemini	
"There is much water in the eye." "(fi al-'ayn ma'un kathir) literally translates في العين ماء كثير This Arabic phrase " to "There is much water in the eye." This is a poetic way of saying there are tears, but using the singular "eye" (العين) instead of "my eyes." It's a euphemistic expression for crying or being tearful. More natural English translations would be: "The eye is full of tears" "There are many tears in the eye" "The eye is brimming with tears" (دموع) instead of "tears" (ماء) The use of "water" () maintains the delicate, literary quality of the Arabic expression.	Claude	
The translation of this phrase is: "In the eye, there is much water." It could be a poetic or figurative expression referring to tears, emotion, or even clarity of vision. Let me know if you'd like a nuanced adaptation to match a specific meaning!	Copilot	

وللمتأمل هنا في هذه الإجابات أن يرى ما يأتي:

- فشل التطبيقات المستهدفة كلها في الإشارة إلى وجود معنى آخر حقيقي للكلمة "العين" الذي قد يعني وجود الكثير من الماء في العين؛ أي عين الماء. وقد جاء في لسان العرب: "والعين: عينُ الماء. والعين: التي يخرج منه الماء. والعين: ينبوع الماء الذي ينبع من الأرض ويجري، أنثى، والجمع أعين وعيون. ويقال: غارت عينُ الماء" (ابن منظور، 1994: مادة عين). ومن اللافت هنا توجه التطبيقات إلى المعنى الفلسفي، مما يشير إلى تفضيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي للإجابات الشعرية الفلسفية في هذه الحالة، لإظهار الاتساع في بنوك المعلومات، والمهارة الفلسفية، التي قد تكون سلبية في بعض الأحيان.

- تقوُّق التَّطْبِيق Chat GPT في ذكر كلمة "السَّيَاق" دون الإشارة إلى احتمال وجود سياق لغويّ حقيقيّ معجميّ آخر.
 - 5-3- ترجمة عبارة عربيّة ذات تأثير سياقيّ مرتبط بالصُّور البيانيّة، محتملٍ لمعنيّين (الكناية مثلاً): "هذا رجل رماده كثير".
- وفي هذه الحالة، يمكن تقييم تطبيق الذكاء الاصطناعيّ الأفضل بأنّه الذي يحدّد كلّ المعاني الموجودة لهذه العبارة قبل طلب معلوماتٍ إضافيّةٍ لترجيح المعنى. وقد كانت إجابات تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ على الشّكل الآتي:

الترجمة الحرفية للجملة: ".This is a man whose ashes are many" لكن بالمعنى المجازي العربي، "رماده كثير" يُقال في مدح الكرم، إذ يشير إلى كثرة الطبخ وإشعال النار للضيوف. لذلك، الترجمة الأنسب سياقيّاً ستكون: ".This is a man of great generosity" أو ".He is a man known for his abundant hospitality" أو بأسلوب تصويري: ".A man whose hearth is always warm with welcome" هل ترغب بصيغة أدبية أم تفسيرية؟	الترجمة الحرفية للجملة: ".This is a man whose ashes are many" لكن بالمعنى المجازي العربي، "رماده كثير" يُقال في مدح الكرم، إذ يشير إلى كثرة الطبخ وإشعال النار للضيوف. لذلك، الترجمة الأنسب سياقيّاً ستكون: ".This is a man of great generosity" أو ".He is a man known for his abundant hospitality" أو بأسلوب تصويري: ".A man whose hearth is always warm with welcome" هل ترغب بصيغة أدبية أم تفسيرية؟	التوجيه /Prompt
" into English, along with an explanation كثير رماده كثير Here's the translation of " of its idiomatic meaning: "This is a man with a lot of ash." (Literal translation) However, this is an idiomatic expression in Arabic, meaning: "This is a very generous man." "This man is very hospitable." The idiom comes from a time when generosity and hospitality were measured by how much food a host cooked for guests. More cooking meant more fires, and more fires meant more ash. So, a man with "much ash" was someone who frequently hosted and fed many people.	Gemini	الردّ
"This is a man whose ashes are abundant." " literally translates to "This is a man whose كثير رماده كثير This Arabic phrase "	Claude	

ashes are abundant/plentiful." This is likely a metaphorical or poetic expression that could have several meanings depending on context: Literal meaning: Someone who has been cremated extensively Metaphorical meanings: A man who has endured much burning/suffering (ashes as remnants of trials) Someone generous with hospitality (ashes from cooking fires for guests) A person of great experience or age (ashes representing the "burnt" experiences of life). Someone who has destroyed or consumed much In classical Arabic poetry, "ashes" sometimes symbolizes the remnants of generous hospitality (from cooking fires) or the aftermath of life's experiences and trials. The exact meaning would depend on the broader context in which this phrase appears.		
The translation of this sentence is: "This is a man whose ashes are abundant." Depending on the context, this phrase could imply various meanings, such as wisdom, experience, or even a poetic reference to hardship and endurance. Let me know if you'd like a refined interpretation!	Copilot	

وللمتأمل هنا في هذه الإجابات أن يرى ما يأتي:

- نجاح التطبيقات المستهدفة كلها في الإشارة إلى المعنى الحرفي، ثم ترجمة العبارة إلى معناها البياني. كما تنبّهت كلها إلى الحاجة إلى السياق اللغوي في هذه العبارة لتكون الترجمة أكثر دقة.
 - ترجيح التطبيقين Chat GPT و Gemini لمعنى واحد هو الكرم أو الضيافة، بينما قدّم التطبيقان Copilot و Claude معاني إضافية صحيحة هي القوة، والتحمل، والخبرة، والحكمة.
 - تفوّق التطبيق Claude على التطبيق Copilot في شرح المعاني المختلفة بدقة أكبر.
- من هنا، تذهب الدراسة إلى تفضيل التطبيق Claude في هذه الحالة، على الرغم من تقديم كل التطبيقات للمعنى المراد الأدق، وهو الكرم، وربط المعنى بالسياق. إلا أنّ Claude تميّز في عرض المعاني المختلفة بأسلوب واضح موسّع قبل طلب السياق.

الخاتمة والتوصيات

- تلخيص النتائج:

- بعد عرض ردود تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مختلف التوجيهات/Prompts، يتوصل البحث إلى ما يأتي من استنتاج، مع أخذ التطور المستمر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي كآفة في عين الاعتبار:
- تميز تطبيق الذكاء الاصطناعي Chat GPT في استخدام لغة المصدر إلى جانب لغة الترجمة، ما يفيد إلى تمييزه لمعرفة الباحث باللغتين واعتماده ردودًا تحتل فهمه لهما.
 - تميز تطبيق الذكاء الاصطناعي Claude في توضيح الشرح، وعرض التفاصيل الكاملة قبل التأويل، ما يجعله متفوقًا في المحادثات المطولة الدقيقة.
 - تميز التطبيقين Chat GPT و Claude في الحديث عن السياقات المختلفة قبل عرض الترجمة.
 - اعتماد التطبيقين Gemini و Copilot على إجابات سريعة مختصرة أكثر من التطبيقين الآخرين، ما قد يؤدي إلى إجابات ناقصة أو خاطئة.
 - فشل التطبيقين Gemini و Copilot في التفوق، على الرغم من ارتباطهما بأهم المواقع والتطبيقات، ما قد يعزز من بنكي معلوماتهما؛ ف Gemini مرتبط بمحرك البحث الأول عالميًا Google، و Copilot مرتبط بأحد أهم مبرمجي التطبيقات Microsoft.
 - لفت نظر الباحث استثمر Amazon و Google في تطبيق الذكاء الاصطناعي Claude، لا سيما Google (NYtimes، 2025). وهي شركة منافسة في مجال الذكاء الاصطناعي Anthropic مالكة Claude؛ مما يشير إلى استنتاج آخر، وهو اعتراف إحدى الشركات المنافسة بمقدرة التطبيق Claude على تحليل المعلومات وشرحها.
- من هنا، يذهب البحث إلى تفضيل اعتماد التطبيقين Chat GPT و Claude في الأبحاث المرتبطة باللغة العربية، والبلاغة، والسياق اللغوي، والقرآن؛ لما أظهره من قدرة على الانتباه إلى المعلومات المتوفرة، وإلى اتساع مخزون بنكي معلوماتهما اللغوي والأدبي. على أن Claude هو الأدق في عرض تفاصيل الردود وطرائق التأويل، والشرح. إلا أن للبحث كذلك أن يلفت النظر إلى كون تطبيقات الذكاء الاصطناعي كلها في تطور مستمر، ما قد يرجح كفة تطبيق على آخر لاحقًا. كما أن شركات الذكاء الاصطناعي في منافسة شديدة، ما قد يستفيد منه الباحثون في المستقبل، في كل ما يتعلق من المعلومات والمصادر المتاحة للباحثين. مع ضرورة اعتماد هذه الشركات الأمانة العلمية، في عرض المعلومات الموثقة على الباحثين. والأمانة الأخلاقية في عدم الوصول إلى المعلومات الشخصية للباحثين واستخدامها في مآرب مشؤومة.
- القيود أو المحددات:**
- من القيود التي تواجه الدراسات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي واللغة العربية، قلة المحتوى العربي، وعدم تناسب أنظمة الذكاء الاصطناعي مع هذه اللغة الجزلة. من هنا وجب ما يأتي:
- زيادة المحتوى العربي المرتبط بالذكاء الاصطناعي، أو المتوفر على شبكة الإنترنت، وذلك يكون من خلال تدريب الطلاب والباحثين على الاستخدام الذكي لهذه الأنظمة، أو على تعلم اللسانيات الحاسوبية كجزء أساسي من مناهجهم.

- تلقين تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتدريبها المستمر على برمجيات اللغة العربية، والعمل على ابتكار تطبيق خاص لهذه اللغة من خلال إثراء بنك المعلومات الخاص به. أو برمجة التطبيقات على تلقي المعلومات بهذه اللغة وتحليل في أنظمة التعلم الذاتي.

- التوصيات:

إنّ البحث في هذا المجال هو موضوع الساعة، ولا تزال هناك أسئلة وإشكاليات كثيرة بحاجة إلى إجابات فيه، ومنها:

- ما مدى اعتماد الذكاء الاصطناعي على الدراسات غير المحكمة؟
- ما هي العوائق أمام مكنة اللغة العربية بنحوها وصرفها في تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
- كيف يمكن العمل على إنشاء تطبيق ذكاء اصطناعي متخصص في مجالات اللغة العربية وأدائها؟
- ولعلّ الدراسة هذه، إلى جانب ما يماثلها من دراسات، تكون خطوة متواضعة في تحفيز البحث في مجال الذكاء الاصطناعي، فالأمثلة التي قدّمها هذه الدراسة هي أمثلة بسيطة من كلّ موضوع. يمكن ههنا للباحثين التعمّق في موضوع دون آخر، ومن ذلك مثلاً:
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي والدراسات القرآنية.
- الصّور البيانية والذكاء الاصطناعي.
- السياق الحالي والذكاء الاصطناعي.
- التفسير القرآني باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تطبيق الذكاء الاصطناعي العربي، المحفّزات والمعوقات.
- ترجيح معاني المحسنات البديعية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المراجع

- القرآن الكريم.
- البتاني، عبد الرحمن بن جاد الله المغربي (2022). حاشية العلامة البتاني على شرح المحلّي على جمع الجوامع (ط1). بيروت: دار الكتب العلميّة.
- الجندي، أدهم (1954). أعلام الأدب والفنّ (ج1). دمشق: مطبعة مجلّة صوت سورية.
- حسن، تمام (1990). مناهج البحث في اللغة (ج1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ديورانت، ول [ويليام جيمس] (1988). قصّة الحضارة (م10). تر. زكي نجيب محمود، محمد بدران، عبد الحميد يونس، محمد علي أبو درة، فؤاد أندراوس، عبد الرحمن عبد الله الشيخ. بيروت: دار الجيل.
- الرّمخشري، أبو القاسم (1982). أساس البلاغة (ط1). ت. عبد الرّحيم محمود. بيروت: دار الكتب العلميّة.

- الزنكي، نجم الدين قادر كريم (2006). نظرية السياق (دراسة أصولية) (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الطبري، محمد بن جرير (2000). جامع البيان في تأويل آي القرآن (ط4). ت. أحمد محمد شاكر. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الطلحي، ردة الله بن ضيف الله (1996). دلالة السياق. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- عبد الرحمن، وجيه حمد (2000). وقفة مع بعض الترجمات الإنجليزية لمعاني القرآن الكريم. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- العمارة، محمد إسماعيل (2024). واقع اللغة العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي. الأردن: الجامعة الأردنية.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين (1998)، معجم مقاييس اللغة (ط2). بيروت: دار الفكر.
- فندريس، جوزيف (1950)، أصل اللغة (ط1). تر. عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (1994). لسان العرب (ط3). بيروت: دار صادر.
- (. Studies In Linguistic Analysis. Oxford: Blackwell1962Firth, J. R. (
- Halliday, Michael (1985). Language, context, and text - aspects of language in a social-semiotic perspective (E2). Australia: Deakin University Press.
-). A Study on Artificial Intelligence Technologies 2020Haripriya S, Dr. L. C. Manikandan (and its Applications. Kerala, India: International Journal of Scientific Research in Computer Science, 4.Issue Volume 6
- المواقع الإلكترونية:
- Aldiwan.net
- Claude.ai
- Copilot.microsoft.com
- Gemini.google.com
-). P: 11-3-2025: 2025New York times (<http://nytimes.com/technology/google-investment-anthropic.html11/03/2025>
- Openai.com
- W3techs.com

الهوامش:

1 - صالح طه (1906-1858م.): صالح بن أحمد بن محمد طه الدوماني، (نسبة إلى دوما القريبة من دمشق) درس القراءة والكتابة والقرآن الكريم على بعض شيوخ عصره. له قصائد كثيرة في عزّة النفس والكرامة. (الجندي، 1954: 227/1).

2 - موقع الديوان: <https://www.aldiwan.net/poem121137.html>.

الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة
الثالثة (استمارة المعلمين) لذوي الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد
للفئة العمرية (5-21) سنة في البيئة الأردنية

ساجدة حمد القيسي* أ.د. عليا محمد العويدي**

تاريخ وصول البحث: 2025/8/13 م تاريخ قبول البحث: 2025/9/28 م

الملخص

هدفت الدراسة فحص الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (استمارة المعلمين) لذوي الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد للفئة العمرية (5-21) سنة في البيئة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (1045) مشاركاً ومشاركة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، من ذوي الإعاقة الذهنية، واضطراب طيف التوحد، والطلبة من غير ذوي الإعاقة، تراوحت أعمارهم من (5-21)؛ واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، وتم التحقق من دلالات الصدق باستخدام الطرق الآتية: (صدق المحتوى، صدق البناء العاملي، الصدق التلازمي، الصدق التمييزي)، ولتحقق من دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تم استخدام الطرق الآتية: (الثبات بالإعادة، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ)، وتوصلت النتائج إلى كفاءة الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (استمارة المعلمين)؛ من حيث الصدق والثبات مما يجعله صالحاً للتطبيق، وأوصت الدراسة مؤسسات الرعاية والمدارس والأفراد والباحثين والمهتمين باستخدام الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (استمارة المعلمين).

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، نظام تقييم السلوك التكيفي، الإعاقة الذهنية، اضطراب طيف التوحد.

* باحثة.

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

Psychiatric Properties of the Adaptive Behavior Assessment System - Third Edition ABAS:3 (Teacher Form) for Individuals with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder Aged Years Old in Jordan(5-21)

Abstract

The study aimed to examine the psychometric properties of the Standardization of the Adaptive Behavior Assessment System - Third Edition ABAS:3 (Teacher Form), for individuals with intellectual disabilities and autism spectrum disorder, aged (5-21) years in Jordan. The study sample consisted of (1045) male and female participants, who were randomly selected from those with intellectual disabilities, autism spectrum disorder, and normal students, aged (5-21). The researcher employed a descriptive-analytical approach to achieve the study's objective. To verify the validity indications, the following methods were used (content validity, construct validity, concurrent validity, discriminant validity), To verify the reliability indications of the Jordanian version of the Standardization of the Adaptive Behavior Assessment System - Third Edition ABAS:3 (Teacher Form), the following methods were used: (retest reliability, split-half reliability, and Cronbach's alpha method), The results showed that the Jordanian version of the Standardization of the Adaptive Behavior Assessment System - Third Edition ABAS:3 (Teacher Form), is efficient. In terms of validity and reliability, which makes it applicable, the study recommended that care institutions, schools, individuals, researchers, and those interested in using the Jordanian version of the Adaptive Behavior Assessment System Scale, third version (Teacher Form).

Keywords: Psychometric Properties, Adaptive Behavior Rating Scale, Intellectual Disability, Autism Spectrum Disorder.

المقدمة:

يشهد العالم في الوقت الحالي تزايداً ملحوظاً في الاهتمام بفئات التربية الخاصة، والتي تشمل الأفراد ذوي الإعاقات المتنوعة والموهوبين، حيث تتطلب هذه الفئات رعاية فعالة تساهم في تحقيق وإشباع احتياجاتهم، ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع، وهذه الرعاية تتجاوز الدعم العام لتشمل برامج وخدمات مصممة خصيصاً لمساعدتهم على التكيف، والاندماج في المجتمع، واستغلال أقصى إمكاناتهم، من خلال توفير المعارف والمهارات والأساليب التي تتوافق وتراعي قدراتهم، والفروقات الفردية بينهم، ليحصل كل فرد على الدعم الذي يمكنه من النمو والتقدم؛ وهذا التركيز على الرعاية الخاصة أصبح ضرورة ملحة، خاصة مع تزايد الوعي بأهمية هذه الفئات ودورها في المجتمع.

ويمثل السلوك التكيفي تحدياً كبيراً أمام الأفراد ذوي الإعاقات، فغالباً ما يظهر لديهم قصور واضح في مظاهره، والذي يكون نتيجة محدودية قدراتهم المعرفية والسلوكية، مما ينعكس على مدى استجابتهم للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منهم (عبده، 2018). حيث إن استجابة الفرد لما هو مطلوب منه اجتماعياً، مقارنة بأقرانه من نفس الفئة العمرية، تعتمد بشكل أساسي على درجة إتقانه لمهارات الحياة اليومية، وقدرته على الاستقلالية، وفعالية التواصل لديه، بالإضافة إلى قدرته على العناية الشخصية، وهذه المهارات الأساسية تشكل حجر الزاوية في قدرة الفرد على الاندماج والتفاعل بفعالية داخل المجتمع (Lang & Sturmey, 2021).

يُعد مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (ABAS-3) من أبرز الأدوات وأكثرها موثوقية في مجال تقييم السلوك التكيفي تكمن أهميته في قدرته على تقديم صورة شاملة وواقعية لقدرة الفرد على التفاعل بفعالية مع بيئته وتلبية متطلبات الحياة اليومية. صُقلت محاوره ومكوناته ليقدم رؤية شاملة ومتكاملة عن مهارات الفرد في ثلاثة أبعاد حيوية: المفاهيمية التي تتصل بالقدرات اللغوية والأكاديمية، والاجتماعية التي تظهر في التفاعل مع الآخرين وفهم القواعد المجتمعية، والعملية التي تشمل المهارات الحياتية اليومية كالعناية بالنفس وإدارة الوقت، إنه ليس مجرد اختبار، بل هو حوار منظم مع الواقع، يُترجم فيه سلوك الفرد اليومي إلى بيانات قابلة للتحليل والقياس، يساهم بفاعلية في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الأفراد، وهو ما يمكن من تصميم برامج تدخل ودعم تتسم بالدقة والفعالية لتعزيز تكيفهم (Harrison & Oakland, 2017).

وتأسيساً لما سبق؛ جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة للتحقق من كفاءة الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (استمارة المعلمين) لذوي الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد للفئة العمرية (5-21) سنة في البيئة الأردنية. مشكلة الدراسة:

يُعدّ السلوك التكيفي محوراً أساسياً في فهم قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته وتحقيق الاستقلالية، وهو مفهوم حيوي بشكل خاص عند تقييم الأفراد من ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد (Schalock et al., 2021)، تكمن أهمية قياس هذا السلوك في توجيه قرارات التشخيص وتصميم برامج التدخل التي تهدف إلى تعزيز استقلالية الفرد وقدرته على الاندماج الاجتماعي والأكاديمي.

وقد اطلعت الباحثة على العديد من المقاييس التي تم استخدامها لقياس السلوك التكيفي كمقياس فينلاندر، ومقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثاني (ABAS-2)، وبعد البحث والتحصيص وجدت الباحثة أن مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي، النسخة الثالثة (ABAS-3)، كأداة علمية رائدة وموثوقة، تم تطويرها لتتماشى مع أحدث المفاهيم في هذا المجال وبحسب هارسون واوكلاند (Harrison & Oakland, 2017) فإن هذا المقياس قد بُني على معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الصادر عن الجمعية الأمريكية في العام (2013) American Psychiatric Association وقد قدّم تحسينات كبيرة على النسخ السابقة من حيث دقة التقييم، وشمولية الفئات العمرية، والتنوع في المجالات التقييمية، والمرونة في استخدامها في مجالات متعددة مما يجعل هذه الإضافات من نظام تقييم السلوك التكيفي، النسخة الثالثة (ABAS-3)، أداة أكثر فعالية لتقييم السلوك التكيفي للأفراد في مراحل الحياة المختلفة وبناءً على الاحتياجات الفردية. ومع ذلك، تواجه عملية تطبيق هذا المقياس في البيئة الأردنية إشكالية حقيقية تتمثل في غياب الأدلة الكافية على خصائصه السيكومترية، وتتفاقم هذه المشكلة مع الحاجة المتزايدة لفهم السلوك التكيفي بدقة، وبشكل خاص في البيئة الأردنية فبينما يتم استخدام أدوات عالمية مثل (ABAS-3)، تبقى هناك فجوة واضحة في الأدبيات البحثية المحلية فيما يتعلق بمدى ملاءمة هذه الأدوات للبيئة الأردنية، هذا النقص في الدراسات التي تتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لهذه المقاييس في المجال الثقافي، والتعليمي يتركنا أمام تساؤلات حول صلاحيتها

للاستخدام في بيئتنا الأردنية، ويحد من قدرتنا على اتخاذ قرارات مبنية على أسس علمية رصينة (Hambleton & Patsula, 2018).

أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دلالات صدق الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة المعبر عنها بدلالات: (صدق المحتوى، صدق البناء، الصدق التلازمي، الصدق التمييزي)؟

السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة المعبر عنها بدلالات: (الثبات بالإعادة، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1. الكشف عن دلالات صدق الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة المعبر عنها بدلالات: (صدق المحتوى، صدق البناء، الصدق التلازمي، الصدق التمييزي)
2. التوصل إلى دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة المعبر عنها بدلالات: (الثبات بالإعادة، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة كرونباخ ألفا).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانبين الآتين:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للمقياس فيما يلي:

- توفير أدب نظري عن السلوك التكيفي ومهاراته بحسب معايير DSM:5
- رفد المكتبات العربية بأدب نظري عن مقياس نظام السلوك التكيفي النسخة الثالثة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في:

- من المتوقع أن يستفيد المعلمون والاختصاصيون والباحثون في مجال التربية الخاصة من نتائج هذه الدراسة والتعرف على أبعاد السلوك التكيفي بحسب معايير DSM:5 لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية وذوي اضطراب طيف التوحد التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند إعداد التدخلات العلاجية، والبرامج والخطط التربوية لفئات التربية الخاصة.

-تقنين صورة أردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة لفئات الإعاقة الذهنية، واضطراب طيف التوحد، تتمتع بدلالات الصدق للفئة العمرية من (5-21) سنة.
مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:
الخصائص السي ومترية:

مجموعة مؤشرات كمية تعبر عن صلاحية وموثوقية نتائج القياس واستقرار نتائجه واتساقها كما أنها تعبر عن الأسس التي يعتمد عليها القياس في تفسير النتائج (Hill, 2004).
وتعرف الخصائص السيكومترية إجرائياً على أنها درجة توفر سمات الصدق والثبات في مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي، النسخة الثالثة (ABAS-3) المستخدم في الدراسة الحالية. السلوك التكيفي: "هو مجموعة من المهارات التي يمارسها الفرد في الحياة اليومية التي تمكنه من التكيف مع البيئة المحيطة به، سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع، ويشمل السلوك التكيفي القدرة على العناية الذاتية، والتفاعل الاجتماعي، والتكيف مع المواقف المختلفة، وأداء المهام الحياتية بشكل مستقل". (Tasse, 2019: 13).

ويُعرف إجرائياً بأنه: المهارات التي يُمارسها الأفراد من ذوي الإعاقة الذهنية وذوي اضطراب طيف التوحد في حياتهم اليومية، والتي تُمكنهم من التكيف مع البيئة المحيطة بهم، وتضمنت التفاعل الاجتماعي، والعناية الذاتية، والمهارات الحركية، والمهارات العملية، والمهارات الأكاديمية. مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (Adaptive Behavior Assessment System-ABAS-3): هو "أداة تقييم نفسية تُستخدم لقياس السلوك التكيفي للأفراد، خاصةً في الحالات التي تتطلب تقييم القدرات اليومية للفرد في مختلف المجالات، ويُعتبر هذا المقياس من الأدوات المعتمدة في العديد من المجالات مثل الطب النفسي، التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي لتقييم الأفراد ذوي الإعاقات أو الصعوبات في التأقلم مع الحياة اليومية" (Harrison & Oakland, 2017).

ويُعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص من تطبيق مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة، والمكون من عدة مجالات وهي: (المهارات المفاهيمية، المهارات الاجتماعية، ومهارات الحياة العملية).

الإعاقة الذهنية: "حالة من ضعف الأداء الذهني والسلوكي الناتج عن قيد أو تأخر في النمو العقلي، ويشمل ذلك تأثيراً في القدرة على التكيف مع البيئة والتفاعل الاجتماعي بشكل سليم" (American Psychiatric Association, 2013:154).

وتعرف إجرائياً بالطلبة الملتحقين في بمراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة، والمُشخصين بأن لديهم إعاقة ذهنية بناءً على أسس التشخيص المعتمدة بالاختبارات الرسمية للفئة العمرية (21-5) في المملكة الأردنية الهاشمية.

اضطراب طيف التوحد: هو "اضطراب نمائي عصبي يؤدي إلى عجز مستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، يتضح العجز في التفاعل الاجتماعي والعاطفي، وكذلك القصور في السلوكيات التواصلية غير اللفظية المستخدمة للتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى ظهور الأنماط السلوكية، أو الاهتمامات، أو الأنشطة المقيدة، أو التكرارية كالحركات النمطية، أو المتكررة عند استخدام الأشياء، وتظهر هذه الأعراض في فترة من فترات النمو المبكرة، وتتسبب هذه الأعراض بضعف كبير في المجالات الاجتماعية، والمهنية وغيرها من المجالات الهامة للأداء الوظيفي الحالي" (المفتي، 2018:38).

ويعرف إجرائياً بالطلبة الملتحقين في مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة، والمُشخصين بأن لديهم اضطراب طيف التوحد بناءً على أسس التشخيص المعتمدة بالاختبارات الرسمية للفئة العمرية من (21-5) في البيئة الأردنية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على ذوي الإعاقة الذهنية، واضطراب طيف التوحد ضمن الفئة العمرية (21-5) سنة.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية من إقليم (الشمال، الوسط، الجنوب).

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في العام الجامعي 2025/2024.

الحدود الموضوعية: وتتمثل بالخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التكيفي النسخة الثالثة.

محددات الدراسة:

تم تحديدها فيما آلت إليه نتائج الدراسة من خلال مقياس الدراسة، ومدى موضوعية عينة الدراسة واستجابتهم على أدوات الدراسة، ومستوى تمثيلهم لمجتمع الدراسة، ودرجة جدية وتعاون المعلمين أثناء التطبيق.

الإطار النظري:**السلوك التكيفي:**

يُعد السلوك التكيفي من المفاهيم التي تحظى باهتمام واسع في ميدان التربية الخاصة منذ أن أقرته الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية كأحد المحكات والمعايير الرئيسية لتشخيص الإعاقة الذهنية، ويُشير السلوك التكيفي إلى الأفعال والأنشطة التي يقوم بها الفرد للتكيف بنجاح مع البيئة المحيطة به، مثل: القدرة على التعامل مع التحديات اليومية ومهام الحياة بشكل فعال ومستقل (العزبي، 2015)، ويُعتبر السلوك التكيفي جزءاً مهماً من النمو الشخصي والقدرة على مواجهة المتغيرات البيئية والاجتماعية، ويتضمن السلوك التكيفي مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع الحياة اليومية، كالمهارات الاجتماعية المتمثلة في التواصل مع الآخرين وفهم الإشارات الاجتماعية، والمهارات العملية وهي أداء الأنشطة اليومية مثل التنظيف، والطهي، وإدارة المال، والمهارات الأكاديمية وتتضمن تعلم المواد الدراسية واستخدام المعرفة لحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرارات بناءً على المعطيات المتاحة (غبريال، 2023).

وتكمن أهمية السلوك التكيفي في كونه يُمكن الأفراد من التكيف مع التغيرات في البيئة المحيطة بهم، والتعامل مع الضغوطات الاجتماعية والعملية، وتحسين الاستقلالية الشخصية وتوفير حياة ذات جودة، فالسلوك التكيفي هو مجموعة من التصرفات والمهارات التي يعتمد عليها الأفراد للتعامل مع البيئة المحيطة بهم بطريقة فعالة وملائمة لمتطلبات الحياة اليومية، ويشمل هذا السلوك جميع الأنشطة التي يقوم بها الشخص ليحيا حياة مستقلة وناجحة، بما في ذلك تفاعل الفرد مع المجتمع، تأدية المهام اليومية، والتعامل مع التحديات التي يواجهها (Tasse & Balboni, 2019).

ويشير السلوك التكيفي للإعاقة الذهنية إلى مجموعة المهارات والقدرات التي يمتلكها الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، والتي تساعد في التفاعل مع البيئة المحيطة بهم، وتنفيذ الأنشطة اليومية بشكل مستقل إلى حد معين. ويعتبر السلوك التكيفي من المقاييس الأساسية في

تشخيص وتقييم الإعاقة الذهنية، حيث يعكس مستوى قدرة الشخص على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والعملية (Hatton, 2020). ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس (DSM-5) للعام (2013، American Psychiatric Association)، يُستخدم السلوك التكيفي كأداة لتقييم الأفراد الذين يعانون من الإعاقة الذهنية، ويشير السلوك التكيفي إلى مجموعة من المهارات التي تساعد الشخص على التكيف مع بيئته والتعامل مع الأنشطة اليومية، ويتم تقييم السلوك التكيفي في الإعاقة الذهنية عبر ثلاثة مجالات رئيسية تُظهر مدى قدرة الشخص على أداء الأنشطة اليومية بشكل مستقل، وهذه المجالات هي (Glidden, Abbeduto, McIntyre, & Tassé, 2019):

أولاً: المهارات المفاهيمية (المعرفة): تتعلق هذه المهارات بالفهم والتفاعل مع المفاهيم الأساسية في الحياة اليومية، كالمهارات الأكاديمية، والمفاهيم الأساسية مثل معرفة الأوقات والنقود، والقدرة على الفهم والتعلم.

ثانياً: المهارات الاجتماعية: تتعلق هذه المهارات بكيفية التفاعل مع الآخرين وفهم القواعد الاجتماعية، وتشمل التفاعل الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي، والتكيف الاجتماعي.

ثالثاً: المهارات العملية: تتعلق هذه المهارات بالقدرة على أداء الأنشطة اليومية بشكل مستقل، مثل العناية الذاتية، والتنقل في البيئة، والمهام المنزلية.

أما فيما يخص السلوك التكيفي لفئة اضطراب طيف التوحد فهو يشير إلى مجموعة من المهارات والقدرات التي يحتاج الأفراد اضطراب طيف التوحد لتعلمها من أجل التفاعل بنجاح مع البيئة المحيطة بهم، وأداء الأنشطة اليومية بشكل مستقل. يواجه الأشخاص اضطراب طيف التوحد تحديات فريدة في مجالات متعددة، مثل التواصل الاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين، والعناية الذاتية، مما يتطلب تدخلات متخصصة لتحسين هذه المهارات، ويُسهّم قياس السلوك التكيفي لدى الأفراد اضطراب طيف التوحد في الكشف المبكر عن تأخيرات السلوك التكيفي، مما يُسهّم في تشخيص اضطراب طيف التوحد وتقديم الدعم المبكر، كما يُساعد المقياس في مراقبة تقدم الأفراد اضطراب طيف التوحد على مدار الوقت، بحيث يمكن تحديد ما إذا كانت التدخلات العلاجية والتعليمية فعالة (حسانين، 2023).

مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (Adaptive Behavior Assessment System - Third Edition ABAS:3)

وصف المقياس:

مقياس نظام تقييم السلوك التكميلي-النسخة الثالثة (ABAS-3) هو أداة قياس معيارية تُستخدم لتقييم السلوك التكيفي للأفراد من مختلف الأعمار (من الولادة حتى 89 سنة) تم إصداره في عام (2015) ويهدف إلى قياس مدى قدرة الفرد على أداء المهام اليومية التي تُعد ضرورية للحياة المستقلة والاندماج في المجتمع، تم تصميمه وتطويره من قبل باتريشيا هاريسون (Patti Harrison) وتوماس أوكلاند (Thomas Oakland)، وهما متخصصان في مجال علم النفس التربوي والتطوري (Pugliese, 2017).

الأسس العلمية والنظرية التي استند عليها المقياس:

أكد كاني ومازوريك (Kanne & Mazurek, 2022) أن مقياس نظام تقييم السلوك التكميلي النسخة الثالثة (ABAS-3) استند إلى مجموعة من الأسس العلمية والنظرية لضمان دقة وموثوقية تقييم السلوك التكميلي. هذه الأسس تشمل ما يلي:

1. استند المقياس إلى تعريف السلوك التكميلي الوارد في الأدبيات النفسية الحديثة، وهو "مجموعة المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي يتعلمها الفرد ويستخدمها لتلبية متطلبات الحياة اليومية".
2. يتماشى هذا التعريف مع المعايير الدولية مثل تلك الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) والتصنيف الدولي للأمراض (ICD-11).
3. نموذج المجالات الثلاثة للسلوك التكميلي: تم تنظيم ABAS-3 استنادًا إلى النموذج الثلاثي للسلوك التكميلي.
4. التوافق مع المعايير التشخيصية الحديثة.
5. شمولية الفئات العمرية والمرونة في الاستخدام.
6. استخدام التقييم المعياري وموثوقية وصحة القياس.
7. التقييم المستند إلى الملاحظات اليومية والأخذ بعين الاعتبار السياقات الثقافية والبيئية.
8. دعم التقييم الرقمي.

ويتمثل الهدف من المقياس في تقييم السلوك التكميلي للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية أو الاضطرابات النمائية، والمساعدة في تشخيص الإعاقات الذهنية والاضطرابات الأخرى، تقديم

بيانات لتطوير خطط التدخل والتعليم الفردي وتتبع تقدم الأفراد في المهارات التكيفية مع مرور الوقت (Kanne & Mazurek, 2022).

الدراسات السابقة:

تناول هذا المحور عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة: هدفت دراسة النبهاني والسليمانى وإمام (2018) إلى تحديد الخصائص السيكومترية للصورة العمانية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) نسخة المعلم (المعربة من قبل الباحثين) وتقنيه على البيئة العمانية لاستخلاص المعايير على طلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة في بعض محافظات سلطنة عُمان وقد بلغت عينة الدراسة (410) طالب وطالبة من المدرسة الفكرية بمسقط ومدارس دمج الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، وقد دلت نتائج الخصائص السيكومترية للمقياس صلاحيته للبيئة العمانية وملائمته لتشخيص ذوي الإعاقة الذهنية، وقد تم التحقق من الصدق باستخدام ثلاث طرق هي: الصدق الظاهري والصدق المرتبط بمحك والصدق التمييزي. وأشارت نتائج الصدق الظاهري إلى ملائمة فقرات المقياس للبيئة العمانية، كما أظهرت نتائج الصدق التمييزي قدرة المقياس في التمييز بين الأسوياء والأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، وتم التحقق من الصدق التلازمي باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة كمحك حيث كانت النتائج دالة إحصائياً وبلغ معامل الارتباط (0.81)، بالنسبة للثبات فقد تم التحقق منه بطريقة ثبات الفاحصين، والاتساق الداخلي، وإعادة التطبيق. وبلغ معامل الارتباط بين درجات المعلم ودرجات ولي الأمر (0.97)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (0.99)، في حين بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.97).

وسعت دراسة تاسي (Tasse, 2015) إلى معرفة دلالات صدق وثبات مقياس تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (ABAS-3) في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (310) فرد من ذوي الإعاقة الذهنية، حيث تم قياس استقرار درجات الاختبار باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار، وتم تقييم الموثوقية بين المقيمين من خلال حساب التوافق بين المستجيبين، وقد تراوحت معاملات الصلاحية المتقاربة من 0.70 إلى 0.84، في حين تراوحت معاملات موثوقية الاختبار وإعادة الاختبار من 0.78 إلى 0.95، وتراوحت التوافق بين المقيمين كما تم قياسه بمعاملات الارتباط داخل الفئة من 0.61 إلى 0.87، وكانت النتائج أنّ جميع مؤشرات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها كانت قوية وقابلة للمقارنة مع معاملات الصدق والثبات لأدوات السلوك التكيفي الأكثر استخداماً.

هدفت دراسة العلي (2015) إلى التحقق من دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي في طبعته الثانية (ABAS-II) صورة المعلمين في الكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي، لدى الأفراد ذوي الإعاقة في الأردن تكونت عينة الدراسة من (100) فرد، تراوحت أعمارهم بين (6-15) سنة، منهم (200) فرد من الأفراد غير ذوي الإعاقة، و(200) فرد من ذوي الإعاقة تحقيقاً لهدف الدراسة، أعدت صورة معربة من نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-II) صورة المعلمين، بلغ عدد الفقرات النهائي بعد التحقق من دلالات الصدق (136) فقرة موزعة على تسعة أبعاد، وبلغت درجة اتفاق المحكمين (80%) كما توصلت الدراسة إلى توافر دلالات عن الصدق التطابقي للنظام في صورته الأردنية، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما، كما توافرت دلالات للثبات المحسوب بطريقة الإعادة. إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.85) للأداء على الدرجة الكلية. كما توافرت دلالات عن الثبات المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي، إذ بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا.

وسعت دراسة فرونر وويسمير ودركين (Furnier, Weismer & Durkin, 2023) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التكيفي النسخة الثانية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (826) طفلاً من المراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد (البسيطة، المتوسطة، المعقدة) ممن تتراوح أعمارهم بين (4-18) سنة، وقد أظهرت النتائج أن ثبات أداة الدراسة قد جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن درجات السلوك التكيفي يمكن أن توفر معلومات مفيدة حول نقاط القوة واحتياجات الدعم للأطفال المصابين بالتوحد بما يتجاوز مقاييس القدرة المعرفية وشدة أعراض التوحد، إضافة إلى أن معاملات الارتباط بلغت (0.91)، أما فيما يتعلق بإعادة تطبيق المقياس فقد بلغ ثبات الإعادة (0.89).

هدفت دراسة كارباجال وفينتيورا وفارجاز ولوبيز (Carbajal, Ventura, Vargas & Lopez, 2024) إلى اقتراح مقياس لقياس السلوك التكيفي للأفراد من ذوي الإعاقة الذهنية الذين تتراوح أعمارهم بين (13) إلى (60) عاماً، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (566) شخصاً من ذوي الإعاقة الذهنية في مقاطعة سان مارتين، وقد تم إجراء التحليل العاملي، والاتساق الداخلي للموثوقية، وقد تم اقتراح ثلاثة مقاييس فرعية تتكون من الأنشطة الحياتية اليومية وتتكون من (11) فقرة، والمهارات العملية وتتكون من (14) فقرة، ومجال التواصل وتتكون

من (19) فقرة، وقد أظهرت المقاييس الفرعية أنّ الخصائص السيكومترية للمقياس المقترح والتحليل العاملي، وتحليل الاتساق الداخلي، وتحليلات الثبات جاءت ممتازة. وسعت دراسة بوجليس (Pugliese, 2017) إلى معرفة مستوى السلوك التكيفي لدى عينة ممن يُعانون من اضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية، واتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (64) فردًا تتراوح أعمارهم بين (3-14) سنة، وتم استخدام مقياس السلوك التكيفي كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أنّ مستوى السلوك التكيفي لدى عينة الدراسة قد جاء متوسطًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك التكيفي تعزى إلى متغيري العمر ومعدل الذكاء. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها سعت إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (ABAS-3) على عينة من فئة اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الذهنية في الأردن. منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملائمته لمثل هذا النوع من الدراسات في فحص الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (ABAS-3) على عينة من فئة اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الذهنية في الأردن. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع من جميع الطلبة غير ذوي الإعاقة والطلبة ذوي فئات التربية الخاصة (ذوي الإعاقة الذهنية، واضطراب طيف التوحد) من الفئة العمرية (5-21) سنة في المملكة الأردنية الهاشمية، والذين هم على مقاعد الدراسة للعام الدراسي (2025/2026). جميع الطلبة (ذوي الإعاقة الذهنية، واضطراب طيف التوحد) من الفئة العمرية (5-21) سنة في المملكة الأردنية الهاشمية (1817) طالبًا وطالبة الملتحقين ببرامج التعليم وخدمات وزارة التنمية الاجتماعية والمدارس الحكومية الدامجة، ويتوزعون بين (970) فردا ذوي اضطراب طيف توحد، و(847) فردا ذوي إعاقة ذهنية من الثلاثة أقاليم في المملكة الأردنية الهاشمية (شمال، جنوب، وسط) من المملكة كافةً وفقًا لإحصائية وزارة التربية والتعليم/ إدارة التعليم/ مديرية برامج الطلبة ذوي الإعاقة لسنة (2024) (www.moe.gov.edu).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (1045) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وقد توزعت العينة إلى مجموعتين أساسيتين: المجموعة الأولى شملت (545) طالبًا وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، منهم (280) طالبًا وطالبة من ذوي اضطراب طيف التوحد و(265) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة الذهنية. أما المجموعة الثانية، فقد ضمت 500 طالبًا وطالبة من غير ذوي الإعاقة، وهو ما يمثل (30%) من مجتمع الدراسة ككل، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها كما يلي:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة على متغيراتها

النسبة	المجموع	الجنس				نوع الإعاقة	
		ذكور		إناث			
		النسبة	العدد	النسبة	العدد		
%19.4	105	%9.2	50	%10.2	55	بسيطة	الإعاقة الذهنية
%18.4	100	%9.2	50	%9.2	50	متوسطة	
%14.6	80	%6.4	35	%8.2	45	شديدة	
%18.4	100	%9.2	50	%9.2	50	بسيطة	اضطراب طيف التوحد
%15.5	85	%7.3	40	%8.2	45	متوسطة	
%13.7	75	%6.4	35	%7.3	40	شديدة	
%100	545	%47.7	260	%52.3	285	المجموع	
%100	500	%50	250	%50	250	الطلبة من غير ذوي الإعاقة	

يبين الجدول (1) أن عدد الطلاب في عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الذهنية بلغ (265) طالبًا وطالبة أي ما نسبته (25%) من عينة الدراسة، وعدد الطلاب في عينة الدراسة لاضطراب طيف التوحد بلغ (280) طالبًا وطالبة شكلوا ما نسبته (27%) من عينة الدراسة، وعدد الطلاب من غير ذوي الإعاقة من غير ذوي الإعاقة في عينة الدراسة بلغ (500) طالب وطالبة، شكلوا ما نسبته (48%) من عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

تتكون أداة الدراسة من مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (ABAS-3) حسب معايير (DSM-5)، وقد تم تطوير المقياس لأول مرة من قبل جيرالد ألبرتي وتوم هاسلينغر (Gerald) Alberty and Tom Haslinger عام 1984م، وتم تحسينه على عدة مراحل عام

2004م، وعام 2015م، حيث تكون المقياس في نسخته الثالثة (ABAS-3) من (193) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة تتمثل بالآتي:

- 1-المهارات المفاهيمية (Conceptual Skills): تشمل القدرات المعرفية مثل القراءة، الكتابة، الرياضيات الأساسية، وفهم المفاهيم الزمنية والمالية.
- 2-المهارات الاجتماعية (Social Skills): تركز على التفاعل الاجتماعي، التواصل مع الآخرين، اتباع القواعد الاجتماعية، وحل المشكلات في المواقف الاجتماعية.
- 3-مهارات الحياة العملية (Practical Skills): تتضمن الأنشطة اليومية مثل العناية الشخصية، إعداد الطعام، التنقل، إدارة الأموال، واستخدام وسائل الاتصال.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى ما يلي:

- 1.تقييم القدرات التكيفية أي قياس مدى قدرة الفرد على أداء الأنشطة اليومية بشكل مستقل وفعال، ويشمل ذلك مجالات مثل التواصل الاجتماعي، والرعاية الذاتية، والتفاعل الاجتماعي، والوظائف الأكاديمية أو المهنية.
- 2.تشخيص الإعاقات: حيث يُستخدم مقياس السلوك التكيفي في تشخيص الإعاقات المختلفة (مثل التأخر العقلي) إذ يساعد في تحديد مدى تأثر السلوك التكيفي للفرد مقارنة بالأفراد من نفس الفئة العمرية، يتم تحديد مستوى الإعاقة بناءً على درجة قصور السلوك التكيفي في الحياة اليومية.
- 3.تحديد مستوى الإعاقة: إذ يساعد المقياس في تصنيف مستوى الإعاقة ودرجة شدتها (بسيطة، متوسطة، شديدة، شديدة جدًا) بناءً على مدى قدرة الفرد على التكيف مع المهام اليومية.
- 4.تحديد احتياجات التدخل والدعم: حيث يساهم المقياس في تحديد احتياجات الفرد من الدعم الاجتماعي والتعليم والعناية، من خلال تقييم قدرات الفرد التكيفية، يمكن وضع خطط تدخلية موجهة لاحتياجاته الخاصة في مختلف الجوانب الحياتية.
- 5.متابعة تطور المهارات التكيفية: يُستخدم أيضًا لتقييم التطور التكيفي للفرد على مدار الوقت، خاصةً في حالات التدريب العلاجي أو العلاج الوظيفي، بحيث يمكن متابعة تقدم الفرد في مهاراته التكيفية وتعديل الاستراتيجيات العلاجية حسب الحاجة.

إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الحصول على النسخة الأصلية من موقع Pearson Assessment، من خلال المراسلات الرسمية عبر البريد الإلكتروني.

ثانياً: ترجمة مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (استمارة المعلمين) الذي طوره كل من م جيرالد ألبرتي وتوم هاسلينغر (Gerald) Alberti and Tom Haslinger عام 1984م، وتم تحسينه على عدة مراحل عام 2004م، وعام 2015م من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ثم تمت ترجمته ترجمة عكسية من قبل أربعة محكمين.

ثالثاً: تم عرض المقياس بصورته الأولية على (25) محكماً من المختصين باللغة العربية وعلم النفس والتربية الخاصة للتأكد من سلامة الترجمة ودقة صياغة الفقرات والحفاظ على مضمون الفقرات وملائمة محتواها للبيئة الأردنية، حيث تمّ الإبقاء على الفقرات بناءً على نسبة اتفاق بلغت (80%) بين المحكمين.

رابعاً: الأخذ باقتراحات وأراء المحكمين، وإجراء التعديلات في ضوء اتفاق (80%) من المحكمين. خامساً: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (60) فرداً بواقع (20) من ذوي الإعاقة الذهنية، و(20) من اضطراب طيف التوحد، و(20) طالباً من غير ذوي الإعاقة للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (ABAS:3). سادساً: تم إعداد الصورة النهائية للمقياس، إذ تكون من (193) فقرة ذات تدرج ليكرات رباعي موزعة على (10) مجالات كالآتي:

- 1- مجال التواصل مكون من (22) فقرة.
- 2- مجال الاستخدام المجتمعي مكون من (15) فقرة.
- 3- مجال المهارات الأكاديمية مكون من (22) فقرة.
- 4- مجال الحياة المدرسية مكون من (22) فقرة.
- 5- مجال الصحة والسلامة مكون من (15) فقرة.
- 6- مجال الفراغ مكون من (16) فقرة.
- 7- مجال العناية الشخصية مكون من (19) فقرة.
- 8- مجال التوجيه الذاتي مكون من (21) فقرة.
- 9- المجال الاجتماعي مكون من 22 فقرة.
- 10- مجال بيئة العمل مكون من (19) فقرة.

سابعاً: أخذ كتاب تسهيل المهمة من جامعة العلوم الإسلامية العالمية لتسهيل إجراءات الدراسة، وأخذ الموافقة لإجراء الدراسة، والحصول على البيانات الخاصة بعدد الطلبة في مراكز التربية الخاصة.

ثامناً: مخاطبة وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وأخذ الموافقة لإجراء الدراسة في جميع مديريات المملكة (شمال، وسط، جنوب)، والحصول على البيانات الخاصة. تاسعاً: تم إعداد دليل لإجراءات تطبيق المقياس لتوضيح آلية تطبيق المقياس للمعلمين المطبقين. عاشراً: تطبيق المقياس من قبل (5) معلمين وذلك للوقوف على ملاحظاتهم حول فقرات المقياس ووضوح الفقرات، ووضوح الإجراءات في دليل الإجراءات وكيفية الاستجابة على المقياس، وتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة للتحقق من فاعلية فقرات المقياس. الحادي عشر: إعداد المقياس بصورته النهائية ليكون جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة، وتم تطبيق المقياس إلكترونياً وتم إرسال الرابط للمعلمين لتقييم الطلبة بالإضافة إلى إرسال دليل إجراءات التطبيق.

الثاني عشر: تم اختيار عينة الدراسة من (1045) طالباً وطالبة من العاديين والطلبة ذوي التربية الخاصة من الفئة (5-21) سنة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث بلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، واضطراب طيف التوحد (545) طالباً وطالبة منهم (280) طالباً وطالبة من ذوي اضطراب التوحد، و265 طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة الذهنية)، و500 طالباً وطالبة من الطلبة العاديين من غير ذوي الإعاقة، وشكل ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة.

الثالث عشر: تم الاستعانة بـ (220) معلماً واختصاصي تربية خاصة للاستجابة على بنود المقياس وحوالي (200) معلم من المعلمين النظاميين، بحيث يقوم كل معلم بتقييم ما لا يزيد عن (3) أطفال لزيادة مصداقية الاستجابة.

الرابع عشر: جمع البيانات، وإدخالها إلى جهاز الحاسوب للإجابة عن أسئلة الدراسة وسيتم استخدام برنامج (spss) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم احتساب ما يلي:

-للإجابة عن السؤال الأول تم التأكد من الصدق باستخدام:

أ. صدق المحتوى: من خلال المحكمين (من تخصص قياس، تربية خاصة، ميدان).

ب. صدق البناء: من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة ومع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس.

ت. صدق التلازمي: من خلال تطبيق مقياس فايلند (الصورة العربية) بعد ترجمته والتأكد من صدق المحتوى، حيث يقيس مدى ارتباط نتائج مقياس فايلند مع المقياس المقنن على البيئة الأردنية من مقياس نظام السلوك التكيفي النسخة الثالثة.

ث. صدق التمييزي: من خلال إيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية وتحليل التباين (ANOVA) واختبار "ت" للعينات المستقلة (T Test for Independent Samples).

- للإجابة عن السؤال الثاني تم التأكد من الثبات باستخدام: (الثبات بالإعادة، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ).

نتائج الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول:

ما دلالات صدق الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة المعبر عنها بدلالات: (صدق المحتوى، صدق البناء العاملي، الصدق التلازمي، الصدق التمييزي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب صدق الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري).

- صدق البناء (الاتساق الداخلي).

- الصدق التلازمي (المحك).

- الصدق التمييزي.

صدق المحكمين (الصدق المحتوى):

تم التحقق منه من خلال ترجمة المقياس من لغته الأصلية (اللغة الإنجليزية) إلى اللغة العربية، ومن ثم عمل ترجمة عكسية للمقياس ومن ثم عرضه على (24) محكماً من المختصين في اللغة الإنجليزية، وعلم النفس والتربية الخاصة للحكم على مدى سلامة الترجمة ومناسبتها لغرض الدراسة، وشمولها للمحتوى، وسلامة الصياغة اللغوية والبنائية، وتم الأخذ

بآرائهم واقتراحاتهم، واعتماد نسبة اتفاق (80%) من المحكمين لحذف أو تعديل الفقرات، واستقر المقياس على (193) فقرة موزعة على 10 مجالات.

صدق البناء (الاتساق الداخلي):

تم التأكد من صدق البناء (الاتساق الداخلي) بإيجاد معاملات الارتباط في المقياس بين الفقرة والبُعد والدرجة الكلية، وكذلك وجود ارتباطات دالة إحصائية بين مكونات المقياس، وسيتم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية من كافة الفئات، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس السلوك التكميلي مع الدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) فرداً بواقع (20) طالبا وطالبة من غير ذوي الإعاقة، و(20) من ذوي الإعاقة الذهنية، و(20) من اضطراب طيف التوحد، من فئات التربية الخاصة من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة.

وللتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، تم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتهي إليه

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتهي إليه	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
المجال الأول: Communication: التواصل		
1	.578**	.524**
2	.559**	.464**
3	.735**	.613**
4	.843**	.689**
5	.654**	.594**
6	.828**	.611**
7	.698**	.598**
8	.852**	.776**
9	.881**	.707**
10	.569**	.455**
11	.845**	.757**
12	.906**	.833**
13	.871**	.833**
14	.782**	.765**
15	.846**	.702**
16	.872**	.794**

الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك

ساجدة القيسي وعلياء العويدي

.640**	.746**	17
.665**	.769**	18
.779**	.824**	19
.709**	.817**	20
.645**	.691**	21
.567**	.593**	22
المجال الثاني: Community Use: الاستخدام المجتمعي		
.438**	.538**	23
.535**	.484**	24
.712**	.844**	25
.588**	.650**	26
.615**	.722**	27
.669**	.799**	28
.752**	.799**	29
.650**	.755**	30
.622**	.713**	31
.806**	.855**	32
.819**	.848**	33
.679**	.755**	34
.750**	.795**	35
.658**	.745**	36
.522**	.566**	37
المجال الثالث: Functional Academics: المهارات الأكاديمية		
.587**	.579**	38
.571**	.726**	39
.668**	.717**	40
.661**	.675**	41
.802**	.731**	42
.696**	.886**	43
.712**	.876**	44
.613**	.879**	45
.645**	.887**	46
.590**	.861**	47
.685**	.904**	48
.726**	.907**	49

الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك

ساجدة القيسي وعلياء العويدي

.721**	.896**	50
.748**	.913**	51
.552**	.813**	52
.554**	.802**	53
.625**	.816**	54
.539**	.791**	55
.617**	.871**	56
.625**	.870**	57
.608**	.887**	58
.477**	.698**	59
المجال الرابع: School Living: الحياة المدرسية		
.352**	.428**	60
.488**	.504**	61
.664**	.800**	62
.720**	.825**	63
.778**	.884**	64
.727**	.835**	65
.655**	.758**	66
.687**	.792**	67
.548**	.605**	68
.752**	.813**	69
.802**	.795**	70
.731**	.731**	71
.751**	.731**	72
.819**	.814**	73
.764**	.848**	74
.833**	.837**	75
.794**	.856**	76
.766**	.839**	77
.755**	.786**	78
.786**	.759**	79
.762**	.746**	80
.628**	.557**	81
المجال الخامس: Health and Safety: الصحة والسلامة		
.521**	.748**	82
.494**	.700**	83

الخصائص السيكومترية لمقياس نظام تقييم السلوك

ساجدة القيسي وعلياء العويدي

.595**	.807**	84
.638**	.882**	85
.381**	.544**	86
.586**	.842**	87
.544**	.748**	88
.659**	.891**	89
.566**	.803**	90
.647**	.868**	91
.458**	.693**	92
.439**	.606**	93
.454**	.682**	94
.501**	.697**	95
.461**	.659**	96
المجال السادس: Leisure: الفراغ		
.709**	.778**	97
.746**	.779**	98
.640**	.705**	99
.769**	.825**	100
.804**	.862**	101
.817**	.902**	102
.756**	.824**	103
.644**	.766**	104
.829**	.864**	105
.853**	.841**	106
.836**	.826**	107
.845**	.824**	108
.702**	.752**	109
.813**	.822**	110
.823**	.816**	111
.735**	.700**	112
المجال السابع: Self-Care: العناية الشخصية		
.506**	.561**	113
.405**	.651**	114
.300**	.636**	115
.404**	.799**	116

117	.714**	.441**
118	.662**	.433**
119	.759**	.551**
120	.777**	.441**
121	.745**	.378**
122	.742**	.356**
123	.807**	.443**
124	.842**	.505**
125	.759**	.574**
126	.802**	.445**
127	.559**	.264**
128	.804**	.582**
129	.722**	.504**
130	.802**	.594**
131	.669**	.462**
المجال الثامن: Self-Direction: التوجيه الذاتي		
132	.538**	.552**
133	.717**	.679**
134	.802**	.734**
135	.712**	.643**
136	.760**	.715**
137	.802**	.715**
138	.800**	.695**
139	.764**	.693**
140	.723**	.637**
141	.822**	.774**
142	.831**	.793**
143	.857**	.803**
144	.730**	.715**
145	.835**	.797**
146	.886**	.826**
147	.903**	.860**
148	.872**	.816**
149	.795**	.746**
150	.820**	.803**
151	.685**	.633**

الخصائص السيكمترية لمقياس نظام تقييم السلوك

ساجدة القيسي وعلياء العويدي

.629**	.627**	152
	المجال التاسع: Social: الاجتماعي	
.664**	.709**	153
.707**	.778**	154
.729**	.788**	155
.800**	.885**	156
.603**	.693**	157
.725**	.790**	158
.828**	.869**	159
.695**	.780**	160
.857**	.881**	161
.763**	.824**	162
.866**	.900**	163
.818**	.855**	164
.816**	.897**	165
.854**	.861**	166
.789**	.866**	167
.839**	.910**	168
.867**	.902**	169
.834**	.897**	170
.813**	.837**	171
.861**	.919**	172
.821**	.838**	173
.841**	.884**	174
	المجال العاشر: Work: العمل	
.708**	.871**	175
.602**	.747**	176
.594**	.785**	177
.688**	.742**	178
.641**	.842**	179
.707**	.783**	180
.690**	.864**	181
.699**	.806**	182
.770**	.853**	183
.740**	.861**	184

185	.806**	.611**
186	.860**	.748**
187	.810**	.654**
188	.854**	.704**
189	.712**	.590**
190	.748**	.643**
191	.591**	.410**
192	.607**	.452**
193	.717**	.609**

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.01)$

ويتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي لها مرتفعة وموجبة وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \leq 0.01)$ ، كما وتم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس من جهة، ومع المجالات فيما بينها من جهة ثانية، والجدول التالي يبين نتائج ذلك. الجدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس من جهة، ومع المجالات فيما بينها من جهة ثانية

المقياس ككل	بيئة العمل	الاجتماعي	التوجيه الذاتي	العناية الشخصية	الفرح	الصحة والسلامة	الحياة المدرسية	المهارات الأكاديمية	الاستخدام المجتمعي	التواصل	
.876*	.707*	.784*	.786*	.528*	.789*	.466*	.786*	.734*	.837*	1	التواصل
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		الاستخدام المجتمعي
.903*	.685*	.809*	.783*	.494*	.817*	.702*	.817*	.804*	1		
*	*	*	*	*	*	*	*	*			
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000			المهارات الأكاديمية
.795*	.619*	.633*	.714*	.354*	.686*	.525*	.712*	1			
*	*	*	*	*	*	*	*				
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000				الحياة المدرسية
.939*	.741*	.890*	.867*	.550*	.912*	.692*	1				
*	*	*	*	*	*	*					
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000					الصحة والسلامة
.712*	.583*	.658*	.616*	.239*	.690*	1					
*	*	*	*	*	*						

0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000						
.952*	.790*	.919*	.902*	.594*	1						الفراغ
*	*	*	*	*							
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000							
.633*	.412*	.612*	.598*	1							العناية
*	*	*	*								الشخصية
0.000	0.000	0.000	0.000								
.937*	.771*	.898*	1								التوجيه
*	*	*									الذاتي
0.000	0.000	0.000									
.937*	.728*	1									الاجتماعي
*	*										
0.000	0.000										
.826*	1										بيئة العمل
*											
0.000											
1											المقياس ككل

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$)

يشير الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.633–0.952)، في حين تراوحت معاملات ارتباط مجالات المقياس فيما بينها بين (0.239–0.919)، وكل هذه المعاملات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتشير معامل الارتباط السابقة إلى فاعلية المجالات وانتمائها للمقياس وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

الصدق التلازمي/ المحك:

ويعبر عنه بمعامل الارتباط بين الاختبار ومحك خارجي تم التأكد من صحته (النهمان، 2014)، وقد قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي في نسخته الثالثة ABAS:3 (استمارة المعلمين) الذي تم تقنيه على البيئة الأردنية، وبين مقياس فايلند للسلوك التكيفي (الصورة العربية) والذي يتكون من (254) فقرة؛ وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية مكونة من (60) فرداً بواقع (20) طالبا وطالبة من غير ذوي الإعاقة، و(20) من ذوي الإعاقة الذهنية، و(20) من اضطراب طيف التوحد، من فئات التربية

الخاصة من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقياسين (تتم هذه العملية عن طريق حساب الارتباط بين درجة المفحوص الكلية في المقياسين، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (0.916) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى صدق مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي في نسخته الثالثة ABAS:3 (استمارة المعلمين) ومناسبة استخدامه لدى عينة الدراسة.

الصدق التمييزي:

تم التحقق من الصدق التمييزي بطريقتين هما:

1- التعرف على الفروق بين أداء عينة الدراسة تبعاً لنوع الإعاقة. حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً لنوع الإعاقة، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على

مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً لنوع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عادي من غير ذوي الإعاقة	500	257.02	102.99
إعاقة ذهنية	285	189.08	103.29
اضطراب طيف توحّد	256	233.74	158.96
المجموع	1041	232.69	122.50

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً لنوع الإعاقة، حيث كان أداء الطلبة من غير ذوي الإعاقة من غير ذوي الإعاقة هو الأعلى بمتوسط حسابي (257.02)، وأخيراً أداء الذين لديهم إعاقة ذهنية بمتوسط (189.08)، ومن أجل التأكد من أن هذه الفروق لها دلالة إحصائية فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (5): تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة

الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً لنوع الإعاقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	22.710	2	11.355	029.65	0.000
داخل المجموعات	397.527	1038	0.383		
الكل	420.237	1040			

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً لنوع الإعاقة، حيث قيم ف المحسوبة (29.650)، بمستوى دلالة تساوي (0.000)، ومن أجل معرفة لصالح أي فئة كانت الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول التالي يبين النتائج. الجدول (6): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً لنوع الإعاقة

نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	عادي	توحد	ذهنية
عادي	257.02	-	*23.28	*67.94
توحد	233.74	-	-	*44.66
ذهنية	189.08	-	-	-

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

يلاحظ من الجدول السابق أن الفرق كان لصالح الطلبة من غير ذوي الإعاقة عند مقارنتهم مع فئتي الإعاقة الذهنية والتوحد، ولصالح إعاقة التوحد عند مقارنتهم مع فئة الإعاقة الذهنية. 2- التعرف على الفروق بين أداء عينة الدراسة تبعاً لنوع الجنس. حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً للجنس وتطبيق اختبار (t-test)، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً للجنس واختبار (t-test)

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	633	243.77	120.22	3.657	0.000
أنثى	408	215.50	124.14		

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة تبعاً للجنس، حيث كانت قيمة ت المحسوبة (3.657)، بمستوى دلالة تساوي (0.000)، وكان الفرق لصالح الذكور لأن متوسطهم الحسابي بلغ (243.77)، وهو أعلى من متوسط الإناث (215.50).

3- التعرف على الفروق بين أداء عينة الدراسة تبعاً للفئة العمرية. حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكميلي النسخة الثالثة تبعاً للفئة العمرية وتطبيق اختبار (t-test)، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكميلي النسخة الثالثة تبعاً للفئة العمرية واختبار (t-test)

الفئة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
من 5-10	555	226.29	116.80	-1.797	0.073
من 11-20	490	239.95	128.38		

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نظام تقييم السلوك التكميلي النسخة الثالثة تبعاً للفئة العمرية، حيث كانت قيمة ت المحسوبة (-1.797)، بمستوى دلالة تساوي (0.073).
السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكميلي النسخة الثالثة المعبر عنها بدلالات: (الثبات بالإعادة، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ)؟

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

1- الثبات بالإعادة

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار لحساب معامل ثبات الاستقرار للمقياس، إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (60) فرداً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم تطبيق المقياس مرتين بفارق زمني أربعة عشر يوماً بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (9): معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال	معامل الثبات بالإعادة بيرسون
الأول	0.997
الثاني	0.977
الثالث	1.00
الرابع	0.992
الخامس	1.00
السادس	0.994
السابع	0.980
الثامن	0.996
التاسع	0.995
العاشر	0.997
الكلي	0.999

يشير الجدول السابق إلى أن معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمجالات المقياس تراوحت بين (0.998-1.000)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.999).

2- الثبات بالتجزئة النصفية

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاستقرار للمقياس، وتم حساب معامل ارتباط سيرمان براون، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (10): معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط سيرمان براون

المجال	معامل الثبات بالإعادة بيرسون
الأول	0.869
الثاني	0.872
الثالث	0.900
الرابع	0.916
الخامس	0.938
السادس	0.886
السابع	0.941
الثامن	0.918

التاسع	0.955
العاشر	0.901
الكلبي	0.944

يشير الجدول السابق إلى أن معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون لمجالات المقياس تراوحت بين (0.869-0.955)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.944).

3- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب معامل ثبات الاستقرار للمقياس، وتم حساب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (11): معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجال	معامل الثبات بالإعادة بيرسون
الأول	0.965
الثاني	0.936
الثالث	0.972
الرابع	0.964
الخامس	0.992
السادس	0.963
السابع	0.948
الثامن	0.966
التاسع	0.981
العاشر	0.964
الكلبي	0.993

يشير الجدول السابق إلى أن معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمجالات المقياس تراوحت بين (0.936-0.992)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.993).

مناقشة النتائج:

أولا مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق، وذلك بناءً على مجموعة شاملة من اختبارات الصدق التي تم إجراؤها، وقد شملت هذه الاختبارات صدق المحتوى،

وصدق البناء، والصدق التلازمي، والصدق التمييزي، وجميعها أسفرت عن قيم دالة إحصائية ومعنوية، هذه النتائج تؤكد أن المقياس هو أداة صالحة وموثوقة للاستخدام والتطبيق في البيئة الأردنية، علاوة على ذلك تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل الدراسة الأصلية التي أجراها أوكلاند وهاريسون (2015)، بالإضافة إلى نتائج دراسات مشابهة أجراها النهاني وآخرون (2018) على النسخة العُمانية من نفس المقياس، مما يعزز من قوة وموثوقية الصورة الأردنية للمقياس وفي السياقات الثقافية المختلفة.

ثانياً مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وقد أظهرت النتائج المتعلقة دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكميلي النسخة الثالثة والمعبر عنها بدلالات: (الثبات بالإعادة، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ) حيث أشارت قيم الثبات كافة إلى أن الصورة الأردنية لمقياس نظام تقييم السلوك التكميلي النسخة الثالثة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث إن قيم هذه الاختبارات قيم دالة ومعنوية تجعل من المقياس أداة صالحة للاستخدام والتطبيق في البيئة الأردنية، وهذا يتفق مع نتائج اختبارات الثبات المشابهة والتي أجراها أوكلاند وهاريسون (Harrison & Oakland, 2015) في نسخته الأصلية وكذلك مع ما توصلت إليه نتائج اختبارات الثبات المشابهة والتي توصلت إليها النهاني والآخرون (2018) في النسخة العمانية لنفس المقياس.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها:

1. تشجيع المختصين والباحثين في مجالات علم النفس والتربية الخاصة على استخدام الصورة الأردنية لمقياس السلوك التكميلي (النسخة الثالثة) كأداة موثوقة في تقييم السلوك التكميلي.
2. ضرورة العمل على إعداد وتنفيذ ورش عمل ودورات تدريبية موجهة للمقيمين والمعلمين والمختصين، تركز هذه الدورات على كيفية الاستخدام الصحيح لمقياس السلوك التكميلي، بدءاً من التطبيق وانتهاءً بتحليل النتائج وتفسيرها، لضمان دقة التقييمات وفعاليتها.
3. ضرورة حث الباحثين والأكاديميين على إجراء دراسات إضافية لتقنين وتطوير استمارة أولياء الأمور الخاصة بمقياس السلوك التكميلي النسخة الثالثة، بما يتناسب مع خصوصية البيئة الأردنية، هذه الخطوة ستعزز من شمولية المقياس وتجعل تقييم السلوك التكميلي أكثر دقة من منظور متعدد المصادر.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- حسانين، أمنية (2023). دراسة سيكومترية لمقياس السلوك التكيفي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة القراءة والمعرفة*، (255): 305-321.
- عبده، إبراهيم (2018). *السلوك التكيفي للتلاميذ المتأخرين عقلياً*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- العزي، مديحة (2015). تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً متوسطي الإعاقة، *مجلة كلية التربية*، (39): 173-218.
- علي، صفاء (2015). دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-II) في الكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي لدى الأفراد ذوي الإعاقة في الأردن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 6 (2): 248-261.
- غبريال، طلعت (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، *مجلة الإرشاد النفسي*، 74 (4): 38-70.
- المفتي، أشرف (2018). *المهارات الحياتية وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى الأطفال التوحدين بولاية الخرطوم*، *مجلة جامعة سنار*، 5 (1): 36-55.
- النهاني، رجاء والسليمان، حميراء وإمام، محمود (2018). *الصورة العمانية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي ABAS-3: دراسة ميدانية على التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في سلطنة عمان*، *مجلة التربية الخاصة*، (22): 182-223.

المراجع باللغة الإنجليزية

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed-Text revision)*. Washington, DC: Author.
- Carbajal, A., Ventura, G., Vargas, J., & Lopez, A. (2024). *Assessment of Adaptive Behavior in People with Intellectual Disabilities: Design and Development of a new test battery*, *Heliyon Journal*, 10 (10), 31-48.
- Furnier, S., Weismer, S., & Durkin, M. (2023). *Using adaptive behavior scores to Convey Level of functioning in children with autism spectrum disorder: Evidence from the Study to Explore Early Development*. *Autism*, 28(5), 1135-1149.
- Glidden, L., Abbeduto, L., McIntyre, L., & Tassé, M. (2019). *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (2018). *Adapting educational and psychological tests for use in different languages and cultures*. In J. A. van der Linden & F. P. A. van der Linden (Eds.), *The Oxford handbook of language and social interaction*. Oxford University Press.
- Harrison, P. L., & Oakland, T. (2015). *Adaptive Behavior Assessment System—Third Edition (ABAS-3) Manual*. Western Psychological Services.

- Harrison, P. L., & Oakland, T. (2017). *Adaptive Behavior Scale-3: Manual*. Pearson Assessments.
- Hatton, C. (2020). *The Adaptive Behavior Scale - Residential and Community (Part I) - Development of a short form, Research in Developmental Disabilities, 22 (4), 273-288*
- Hill, E. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends Cogn Sci*, 8(1), 26- 32.
- Kanne, S. M., & Mazurek, M. O. (2022). *Comparison of Adaptive Functioning Measures in Adolescents with Autism Spectrum Disorder, Journal of Autism and Developmental Disorders, 52, 1234–1245.*
- Lang, R., & Sturmey, P. (2021). *Adaptive Behavior Strategies for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities*. Springer.
- Pugliese, C. (2017). *Longitudinal Examination of Adaptive Behavior in Autism Spectrum Disorders: Influence of Executive Function, Author manuscript, 46 (2), 467-477.*
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, A. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Wood, D. L. (2021). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tasse, M. (2015). Validity and reliability of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale, *Journal of Intellectual Disability Research, 60 (1): 122-239.*
- Tasse, M., & Balboni, G. (2019). *Theories and Measurement of Adaptive Behavior*. Washington, DC: American Psychological Association.

المواقع الالكترونية

وزارة التربية والتعليم

www.moe.edu.gov

معتقدات طالبات معلم الصف عن تعليم الرياضيات وتعلّمها في الأردن أية سعدي جبر* أ.د. إبراهيم أحمد الشرع**

تاريخ وصول البحث: 2025/6/21 م

تاريخ قبول البحث: 2025/9/8 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، تكونت العينة من (429) طالبة، اخترن بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة من معلّّات الصف قبل الخدمة في الجامعات الحكوميّة والخاصة في عمّان، وطوّرت أداة اشتملت على (45) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ تقديرات معلّّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها قد جاءت متوسطة على الأداة ككل وعلى بعض المجالات الفرعيّة؛ إذ حصل دور المعلم على تقدير مرتفع. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلّّات لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تعزى لمتغيري نوع الجامعة، وفرع الدراسة في الثانويّة العامة. وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات أهمّها: دعم برامج بكالوريوس معلم الصف في الجامعات الأردنيّة لإبراز طبيعة الرياضيات وكيفيّة تعليمها وتعلّمها.

الكلمات المفتاحيّة: المعتقدات، تعليم الرياضيات، تعلّم الرياضيات، معلّّات الصف قبل الخدمة، الأردن.

* باحثة.

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

Classroom Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Mathematics in Jordan

Abstract

This study aimed to identify the beliefs of the pre-service classroom students' teachers about teaching and learning mathematics in Jordan. This study adopted a descriptive-analytical methodology. whereas the sample study consists of (429) female classroom student teachers selected randomly from those who study at public and private universities in Amman. The survey was developed to achieve its purpose in which it has (45) items after the validity and reliability of which were verified. The results of the study showed that the pre-service female teachers' estimates of their beliefs about teaching and learning mathematics were moderate on the instrument as a whole and on some of its subdomains, where the teacher's role received a high rating. It also showed no statistically significant differences between the means estimates ($\alpha = 0.05$) of their beliefs attributed to the type of university and the high school branch. The researchers recommend a set of recommendations, the most important is supporting teacher training programs in Jordanian universities to show the nature of mathematics and how to learn and teach it.

Key Words: Students' beliefs; Teaching and learning mathematics; Female pre-service classroom teachers; Jordan.

مقدمة:

لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة إلى الطلبة وضبط البيئة التعليمية التعلمية وحسب؛ بل أصبح ركنًا أساسيًا في العملية التعليمية ويقع على عاتقه الكثير من الأدوار ومنها: تنمية الشخصية المتكاملة لطلابه عقليًا ومعرفيًا ووجدانيًا، وتوجيه طلبته وتنمية قيمهم واتجاهاتهم، وإدارة البيئة الصفية وتوفير البيئة الآمنة لهم وتنظيمها، فضلًا عن تحسين تحصيل طلبته وتقييم تعلمهم (الزهرى، 2020). ونظرًا لأهمية دور المعلم بات من الضروري التعرف إلى ما يحمله من معارف، ومهارات، واتجاهات، ومعتقدات؛ لتأثيرها في ممارساته التدريسية، وما ينعكس منها في طلبته وإنجازاتهم (Minarni, Retnawati & Nugraheni. 2018).

وترتبط معتقدات المعلم وتوجهاته التربوية والتدريسية فيما يتعلق بالعملية التعليمية ارتباطًا وثيقًا بما يفضله من وسائل وطرائق تدريس وأساليب تقييم، إذ إن الطريقة التي ينظر بها المعلمون للعالم قد تؤثر في ممارساتهم التعليمية (Alfaro & Joutsenlahti 2021). وقد تؤثر معتقدات المعلمين عن المادة الدراسية في كيفية تفاعلهم مع طلبتهم في أثناء التدريس، وكيفية إدراكهم وتطويرهم لمهارات طلبتهم، وبالطريقة التي يتعاملون بها مع المحتوى التدريسي، والنموذج التدريسي الذي يتبنونه، كما يؤثر في ممارساتهم التقييمية؛ فمعتقدات المعلمين توجه سلوكياتهم التدريسية وجودة تعليمهم وكل ذلك ينعكس على إنجازات طلبتهم وتعلمهم (Voss, Kleickmann. 2013, Kunter & Hachfeld).

وتعد الصفوف الثلاثة الأولى ركيزة لمرحلة التعليم الأساسية وللمرحلة الثانوية فيما بعد؛ ففيها تتكون شخصية الطالب ويكتسب فيها المهارات الأساسية والاتجاهات التي تؤثر في سلوكه المستقبلي (عبد النبي، 2016). ونظرًا لحساسية هذه المرحلة فإنه من المهم أن يتولى تدريس هذه الصفوف معلمين يحملون معتقدات وتوقعات عالية عن أداء طلبتهم؛ لأن معتقدات معلمي الرياضيات تؤثر في ممارساتهم التعليمية، الأمر الذي يجعل الكشف عن معتقدات المعلمين عن تعليم الرياضيات وتعلمها لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى على درجة كبيرة من الأهمية (Minarni et al., 2018).

ويرى بعض التربويين أن معتقدات المعلمين تتأثر بخبراتهم السابقة وبالسياق الاجتماعي، وبرامج التدريب في الجامعة، وبمعتقدات مدرسيهم في أثناء مرحلة التعليم (Tang & Hiseh, 2014). وعلى الرغم من اعتماد التطوير المهني لمعلمي الرياضيات وإعدادهم المعرفي في المحتوى الرياضي والبيداغوجي؛ إلا أن بعض الباحثين يرون أن تأثير معتقدات المعلم أكثر من تأثير

المعرفة في تحديد كَيْفِيَّة فهم الأفراد للظواهر، وأنها البناء الأهم في إعداد المعلمين (Schoen & Lavenia, 2019).

وعليه، فقد أصبح من الأهمية بمكان الكشف عن معتقدات المعلمين المعنيين بتدريس الرياضيات قبل الخدمة، ومساعدتهم على فهم معتقداتهم واتجاهاتهم وممارساتهم؛ فإذا ما عرفت المعتقدات السلبية للمعلمين قبل الخدمة، فإنه من الممكن أن تسهم في تغييرها وتطويرها إيجابياً عبر برامج تدريبية تعزز المعتقدات الإيجابية عن تعليم الرياضيات وتعلمها؛ لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة معتقدات طالبات معلم الصف (معلمات الصف قبل الخدمة) عن تعليم الرياضيات وتعلمها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يكتسب تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى أهمية خاصة؛ نظراً لطبيعة الرياضيات وبنيتها التراكمية المترابطة، حيث تتشكل ملامح البنية الرياضية وترسُخها لدى الطلبة، فضلاً عن أهمية هذه المرحلة العمرية في تشكّل اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم نحو الرياضيات (للصاحبة والشرع، 2019)، وتدعو الحاجة لدراسة معتقدات معلّّات الصف؛ لما لهذه المرحلة من أهمية في اكتساب المفاهيم وتشكّلها لدى الطلبة، وتأثيرها في تعلّمهم في المراحل اللاحقة (Ischinger, 2009)، وكذلك لإمكانية تأثر أداء الطلبة وتحصيلهم ومعتقداتهم عن الرياضيات بمعتقدات معلّّاتهم في الصفوف الثلاثة الأولى (ريان، 2010).

وقد لوحظ من التفاعل مع معلّّات الرياضيات والمشرفين على تدريس الرياضيات في الميدان استياء معلّّات الصف من تدريس الرياضيات، ووصفن الرياضيات بالمادة الصعبة المعقدة، وابتعادهنّ عن توجيه الطلبة للتوصل إلى المعرفة الرياضيّة بأنفسهم، وميل المعلّّات إلى الاكتفاء بعرض المعرفة بصورتها الجاهزة مباشرة للطلبة، والذي لا يتفق مع الطبيعة البنائية للمناهج المطورة، ومن ناحية أخرى فقد لوحظ أن طلبة الصف الرابع يكرهون الرياضيات ويعتقدون بصعوبتها، وربما كان ذلك نتيجة تراكمية أتت معهم من الصفوف السابقة، ويفتقرون إلى البديهيّة والسرعة في التوصل للمعرفة الرياضيّة؛ وقد يكون ذلك إنعكاساً لمستوى أداء معلّّات الصف قبل الخدمة على أداء طلبتهن ومعتقداتهم؛ إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن تعلم الرياضيات يتأثر بمعتقدات معلمهم عن طبيعة الرياضيات وقابليتها للتعلم (Kasa, Areaya & Woldemichael, 2024; Ernest, 1989).

وقد ترجع معتقدات معلّّات الصف عن تعليم الرياضيات وتعلّمها إلى خبراتهن السابقة في أثناء الدراسة الجامعيّة أو المدرسيّة (Alfaro & Joutsenlahti 2021). ونظرًا للخلفية المعرفية في الفرع الأدبيّ في الثانويّة العامة للطالبات المعلمات اللواتي التحقن بتخصص معلم الصف في الجامعة؛ فقد تتباين معتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها، وتحديدًا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها في الأردن؟

- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلّّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تعزى إلى متغيري نوع الجامعة (حكوميّة، وخاصة)، وفرع الدراسة في الثانويّة العامة (علمي، وأدبي، وأخرى)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرّف معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها في الأردن. ومعرفة فيما إذا كان هناك اختلاف جوهري بين معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تعزى إلى متغيري: نوع الجامعة (حكوميّة، وخاصة)، وفرع الدراسة في الثانويّة العامة (علمي، وأدبي، وأخرى).

أهميّة الدراسة:

تكمن أهميّة هذه الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي؛ أما الأهميّة النظرية فتسدّ النقص المعرفي في مجال تعليم الرياضيات وتعلّمها، وتستجيب لتوصيات الدراسات (ريان، 2010؛ الغفيلي والعازمي، 2020؛ الطراونه، 2016) التي أشارت إلى ضرورة دراسة معتقدات المعلّّمين، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج التنمية المهنيّة قبل الخدمة لمعلّّات الصف في الرياضيات. وتنبع أهميّتها التطبيقية من أهمية معرفة معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة للتنبؤ بممارساتهنّ التدريسية، لإعادة تشكيلها لتتماشى مع إصلاح تعليم الرياضيات وتعلّمها، وقد تلفت انتباه المعلّّات إلى طبيعة معتقداتهنّ والعمل على تعديلها بما ينعكس على أداء طالبتهنّ.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت على طالبات معلم الصف في الجامعات الحكومية والخاصة في المحافظة عمان. ويتحدد تعميم النتائج في ضوء أداتها وخصائصها السيكمترية من صدق وثبات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

معتقدات المعلم: هي إطار فكري يتشكل نتيجة لخبرة المعلم الشخصية ومعرفته المهنية والتي يستند إليها في التخطيط واتخاذ القرارات المرتبطة بالمواقف الصفية، ويستدل على هذا الإطار من أقوال المعلم وسلوكاته (إبراهيم، 2016)، وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها الأفكار والمشاعر والمدرجات المتداخلة التي تحملها معلمات الصف قبل الخدمة في الجامعات الحكومية والخاصة في عمان عن تعلم الرياضيات وتعليمها، وقيست بمتوسط الدرجة التي تحصل عليها أفراد العينة على أداة الدراسة.

معلمات الصف قبل الخدمة: هنّ الطالبات المسجلات في برنامج تخصص معلم الصف في الجامعات الحكومية والخاصة الواقعة في محافظة العاصمة عمان.

الإطار النظري:

تشكل معتقدات المعلمين في وقت مبكر وتتسم بالاستمرارية وتميل إلى الثبات النسبي، ويمكن استنتاج معتقداتهم من أقوالهم وأفعالهم؛ إذ يصعب قياسها على نحو مباشر، ومنها يمكن تفسير ممارسات المعلمين وقراراتهم أثناء عملية التدريس (Acikalin, 2009)، وقد يعزى اختلاف أداء المعلمين التدريسي، ومفاهيمهم، وأساليبهم، وقيمهم إلى التباين في معتقداتهم (المزيني، 2021)، ويسهم الكشف المبكر عن معتقداتهم في تحسين ممارساتهم وكفاءتهم واستعداداتهم (Mostofo, 2013)؛ لذا تعد دراسة معتقدات المعلمين قبل الخدمة أمرًا مهمًا في تحسين جودة التعليم (Pagiling, Palobo & Mayasari, 2021).

وتحدد معتقدات المعلمين نحو الرياضيات مواقفهم من تدريسها، وأهميتها المستقبلية بالنسبة لهم؛ حيث إنها تعدّ موجه لسلوكهم (حسن، 2021)، وتلعب معتقدات المعلم حول الرياضيات من حيث طبيعتها وتعليمها وتعلمها دورًا أساسيًا في توجيه المعرفة الرياضية لخلق تعلم ذي معنى لدى الطلبة (Purnomo, Suryadi & Darwish, 2017)، إذ تسهم معتقدات المعلم الإيجابية نحو تعليم الرياضيات في نجاح تأثيره في طلبته وإقناعهم بأهميتها، وتحقيق أفضل الإنجازات، وعلى الرغم من أن المعتقدات أكثر مقاومة للتغيير من الميول والاتجاهات، إلا أنّها

ذات طبيعة دينامية قابلة للتغيير وإعادة التشكيل في ضوء خبرات الفرد وتجاربه المهنية (Pagiling et al., 2021) ولتحسين تعليم الرياضيات وتعلّمها فإنه يتطلب تحري معتقدات المعلمين قبل الخدمة نحو تعليم الرياضيات والتأثير الإيجابي فيه (Philipp, 2007). وقد أصبحت دراسة معتقدات المعلمين ما قبل الخدمة وتطويرها محل الاهتمام في برامج تمكين المعلمين، ويمثل أحد أهداف إعداد المعلمين في مساعدة الطلبة المعلمين على تطوير منظومة معتقداتهم وتحسينها، ويعدّ حث المعلمين قبل الخدمة على تحديد وتقييم معتقداتهم عن التعلّم والتعليم من الأهداف الجوهرية لبرامج إعداد المعلمين (Alfaro & Joutsenlahti, 2021).

حيث يأتي الطلبة المعلمين إلى البرنامج التدريبي بنظرياتهم وأفكارهم الشخصية، حاملين معتقداتهم التي اكتسبوها من تجاربهم في المرحلة المدرسية عن التدريس والتعلّم، وبالتالي تتميز معتقداتهم بالثبات النسبي وممانعتها للتغير، فتؤثر في اكتسابهم المعرفة، وفي كيفية فهمهم وما يمكنهم تعلّمه، وقد يكتسب معلّم ما قبل الخدمة معتقدات إيجابية نتيجة مرورهم بخبرات نجاح في البرنامج التدريبي، تعزز ما لديهم من أفكار إيجابية وتنفي السلبية منها (Heryatun & Damanik, 2018).

معتقدات المعلمين حول الرياضيات:

يوضح بورنومو وآخرون (Purnomo et al., 2017) أنّه لا يمكن إعطاء معتقدات المعلمين تعريفاً بسيطاً ومحدداً؛ حيث اعتبروها بناءً عقلياً غير مبرر، وعرفها سكوت وموسفولد وساكونيدس (Skott, Mosvold & Sakonidis, 2018) بأنّها بني عقلية تستمد قيمتها من الشخص نفسه وتعد مستقرة نسبياً، وعرفها مينارني وآخرون (Minarni et al., 2018) بأنّها فكرة، أو تصوّر، أو فهم أساسي، أو اقتراح واع، أو غير واع حول شيء يعتبره المعلّم صحيحاً. وعدّها خادر (Khader, 2012) أفكار المعلّم الراسخة في عقله ونفسه التي توجه سلوكه. أما ثومبسون (Thompson, 1992) فيرى أنّها بنية الفرد العقلية وجزء من مفهوم الفرد، وتتضمن معرفته وإيمانه، وفهمه وتفضيلاته وآراءه.

ويشير حسن (2021) إلى معتقدات المعلمين عن الرياضيات على أنّها حالة معلّم الرياضيات الوجدانية بناءً على تصوراته حول الرياضيات، التي تؤثر في سلوكه وتدفعه للقيام ببعض الاستجابات عند تعليم الرياضيات. ويرى الغفيلي والعازمي (2020) بأنّ المعتقدات إطار فكري يرجع له معلّم الرياضيات عند تخطيطه للتدريس وفي التنفيذ والتقويم. أما بيلين (Bilen, 2015)

فيرى بأنها منظومة الأفكار والمشاعر والمدرجات تشكّلت لدى المعلّم عن الرياضيات عبر المراحل الدراسية بشكل مباشر أو غير مباشر، وعدّها الطراونه (2016) إطارًا مرجعيًا لعملية تعليم وتعلّم الرياضيات.

وقد تعددت تصنيفات الباحثين لمعتقدات معلمي الرياضيات حول تعليمها وتعلّمها؛ فقد صنفها ألفارو وجوهنستي (Alfaro & Joutsenlahti, 2021) في ثلاثة مجالات: معتقدات عن طبيعة الرياضيات، ومعتقدات عن تعلّم الرياضيات وتعليمها، ومعتقدات متعلقة بقدرات الطلاب الرياضية. أما حسن (2021) فصنفتها إلى: معتقدات عن تدريس الرياضيات، ومعتقدات عن طبيعة الرياضيات، ومعتقدات عن قيمة الرياضيات. وصنفها فوس وآخرون (Voss et al., 2013) إلى: معتقدات المعلمين عن أنفسهم ودورهم وقدرتهم التدريسية، ومعتقدات عن تعليم الرياضيات وتعلّمها والمعرفة الرياضية، ومعتقدات عن سياسات النظم التعليمية والسياق الاجتماعي. أما الجراح والجراح (2013) فصنفاها إلى معتقدات عن تعلّم الرياضيات، ومعتقدات عن تعليم الرياضيات، ومعتقدات عن دور المعلم.

وصنف إشنجر (Ischinger, 2009) مجالات معتقدات المعلمين عن التعليم والتعلّم في بعدين: الأول مثل المعتقدات السلوكية حول التعلّم والتعليم، التي تركز على أن دور المعلمين يتمحور حول إيصال المعرفة بطريقة واضحة ومنظمة، وشرح الحلول الصحيحة، وعرض مشكلات روتينية على الطلبة، والاهتمام بالانضباط والهدوء في أثناء التدريس، والثاني معتقدات بنائية عن التعلّم والتعليم، التي تتجلى بالتركيز على الطلبة كمشاركين نشطين في بناء المعرفة واكتسابها، بحيث يركز المعلمون البنائيين على توفير الفرص للطلبة لتطوير حلول المشكلات بأنفسهم، والسماح لهم بلعب دور نشط في الأنشطة التعليمية، والتأكيد على تطوير عمليات التفكير والاستدلال أكثر من مجرد اكتساب المعرفة، والاهتمام باستفسارات الطلبة وتساؤلاتهم. وأشار بورنومو وآخرون (Purnomo et al., 2017) إلى أن المعلم الذي يحمل معتقدات سلوكية يميل تدريسه إلى السطحية؛ لاهتمامه بالتدريب والسير بخطوات روتينية للوصول إلى المهارة، وحصص الطلبة بالمستوى المعرفي دون إدراك أخطاء الطلبة أو طرق تفكيرهم. بينما المعلم الذي يتبنى المعتقدات البنائية؛ فيؤمن بأهمية التجربة في الرياضيات، وربط المعرفة السابقة بالجديدة من خلال توفير الفرص للطلبة لممارسة الرياضيات بأنفسهم، وتطبيقها في حياتهم، ويجعل تعلّمهم عميقا ذا معنى، ويلاحظ أن المناهج البنائية الجديدة لتعليم الرياضيات قد لا تتوافق مع

الكثير مما يعتقده المعلمون. ويمكن التغلب على هذه المشكلة إذا أصبح المعلمون على استعداد لإعادة التفكير في وجهات نظرهم حول العديد من القضايا التي تخص التعلم والتعليم (الغفيلي وتركي، 2020).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، فقد هدفت دراسة اشتيه والشرع (2022) إلى تحري معتقدات الطلبة المعلمين في الجامعة الأردنية عن تعلم الرياضيات وتعليمها، اتبعت المنهج النوعي، طبقت على (274) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية، وكشفت نتائج الدراسة عن (58) معتقدا لدى أفراد العينة وزعت على (4) مجالات، وتراوحت نسب شيوع هذه المعتقدات بين (3%- 92%)، أكثرها شيوعاً "معلم الرياضيات السبب في حب المادة" بنسبة (92%)، ثم معتقد "الرياضيات مادة معقدة وصعبة" بنسبة (81%)، يليه معتقد "الرياضيات مادة مهمة" (72%)، وبنسبة (3%) ظهر المعتقد الأقل شيوعاً "لا يوجد تقدير للطلاب الذي يحل بطريقة جديدة".

أما دراسة ألفارو وجوتسينلاهي (Alfaro & Joutsenlahti, 2021) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين معتقدات معلّمي الرياضيات قبل الخدمة ومعتقدات مدرّسهم في الجامعة، اتبع المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت العينة من (76) معلّماً ومعلّمة قبل الخدمة و (19) عضو هيئة تدريس في جامعات كوستاريكا، وأظهرت النتائج ارتباط معتقدات المعلمين قبل الخدمة بمعتقدات أعضاء هيئة التدريس حيث يؤمن كل منهم بالتوجه البنائي الذي يركز على المتعلم، وارتبطت المعتقدات الإيجابية التي أظهرها المشاركون بنتائجهم الأكاديمية في الرياضيات.

وأجرى باغلنج وآخرون (Pagiling et al., 2021) دراسة استخدمت المنهج الوصفي، وهدفت إلى التحقق من معتقدات المعلمين ما قبل الخدمة في تعليم الرياضيات وتعلمها، تكوّنت العينة من (103) معلّم رياضيات قبل الخدمة يدرسون في جامعة موساموس ميراوك في إندونيسيا، وأظهرت النتائج وجود اختلافات في معتقدات المعلمين ما قبل الخدمة عند تدريس صفوف معظمها طلاب ذوو قدرات عالية عن تدريس صفوف معظمها ذوو قدرات منخفضة لصالح صفوف ذوي القدرات العالية، فضلاً عن أن معظم المعلمين ما قبل الخدمة لديهم معتقدات براغماتية نحو تدريس الرياضيات.

وهدفت دراسة العابد (2020) إلى التعرف إلى معتقدات الطلبة معلّمي الرياضيات عن تعلمها، وفعاليتهم في تدريسها وعلاقة ذلك بإدراكهم لتطوّر فهم الطلبة للرياضيات، استخدم المنهج

الوصفي التحليلي، وتكوّنت العينة من (168) طالبا وطالبة من معلّمي الرياضيات في جامعة السلطان قابوس، وأظهرت النتائج أنه كلّما كانت معتقدات الطلبة معلّمي الرياضيات عن تعلّم الرياضيات إيجابيّة تحسنت فاعليّة تدريسهم للرياضيات وإدراكهم لتطوّر فهم الطلبة للرياضيات.

وهدف دراسة بورنومو وآخرون (Purnomo et al., 2017) إلى فحص العلاقة بين المعتقدات التي يتبناها معلّمو المدارس الابتدائية قبل الخدمة وممارساتهم التدريسية، استخدم منهج دراسة الحالة لأحد معلّمي المدارس الابتدائية قبل الخدمة الذين يكتسبون خبرة ميدانيّة عمليّة في إندونيسيا، أشارت النتائج إلى أن الممارسات التدريسية لا تعكس بالضرورة المعتقدات السائدة، وأن المعتقدات المتعلقة بطبيعة الرياضيات تؤثر بشكل أكبر من المعتقدات الأخرى في الممارسات التدريسية.

وسعت دراسة الجراح والجراح (2013) إلى التعرف إلى معتقدات معلّمي الرياضيات قبل الخدمة نحو تعليم الرياضيات وتعلّمها وأدوار المعلّمين، استخدم المنهج الوصفي، تكونت العينة من (٨٧) طالبا من طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا في الأردن، وأشارت النتائج إلى امتلاك معلّمي الرياضيات قبل الخدمة معتقدات بنائية حول تعلم الرياضيات وتعليمها ودور المعلم، وارتفاع مستوى معتقداتهم حول دور المعلم في استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة والاهتمام بتفكير الطلبة وتعلّمهم الذاتي، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في معتقداتهم تعزى لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينهما.

وهدف دراسة ريان (2010) إلى تعرف معتقدات الطلبة المعلّمين عن تعلّم الرياضيات وتعليمها، تكونت العينة من (161) طالباً وطالبة من جامعة القدس المفتوحة في تخصصي التربية الابتدائية والرياضيات، اتبعت المنهج الوصفي، حيث أظهرت النتائج أن معتقدات الطلبة المعلّمين عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تتفق بشكل عام مع التوجهات الحديثة، وبيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعلّمين تبعاً لمتغير التخصص ولصالح طلبة تخصص الرياضيات.

وهدف دراسة بوز (Boz, 2008) إلى التحقق من معتقدات معلّمي الرياضيات قبل الخدمة حول الرياضيات، وشملت هذه الدراسة موضوعات محددة: المناهج التعليمية، ودور المعلم، والتفاعل بين الطلاب، والتفاعل بين المعلم والطلاب في أثناء الفصل. واتبع الباحث المنهج

الوصفي التحليلي، حيث جمعت البيانات باستخدام الاستبيان المفتوح، وتكوّنت عينة البحث من (46) معلّم رياضيات قبل الخدمة في جامعة أنقرة في تركيا، وبينت النتائج امتلاك معظم المشاركين في الدراسة معتقدات غير تقليدية حول تدريس الرياضيات.

باستعراض بعض الدراسات السابقة، فقد بحثت معتقدات الطلبة المعلمين قبل الخدمة (ريان، 2010؛ الجراح والجراح، 2013؛ العابد، 2020؛ اشتيه والشرع، 2022؛ Boz، 2008؛ وبينت أن معتقدات الطلبة المعلمين قبل الخدمة يمكن أن تتأثر بمعتقدات مدرّسهم، وتتأثر بتحصيلهم الرياضي، وأن المعتقدات الإيجابية للمعلّمين تزيد من فاعليّة تدريسهم.

وبينت الدراسات (ريان، 2010؛ الجراح والجراح، 2013؛ Boz، 2008؛ Alfaro & Joutsenlahti، 2021) أن معتقدات المعلّمين تميل إلى البنائية، وبينت دراسة الطراونه (2016) أن معتقدات المعلّمين تميل نحو السلوكية. وعدم توافق معتقدات الطلبة المعلمين مع ممارساتهم (Purnomo et al., 2017)

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تبحث في معتقدات المعلّمين؛ إلا أنّها لم تبحث أي دراسة في معتقدات معلّمت الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تبعاً لمتغيري نوع الجامعة، وفرع الثانوية العامة، نظراً لكون هذه الفئة من المعلّمت غالباً ما تكون خلفياتها الدراسية بعيدة عن الرياضيات، ولكنها ستدرّس الرياضيات. وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الإطار النظري، وتحديد المنهجية، وتطوير أداة الدراسة.

المنهجية:

اتبع المنهج الوصفي المسحي للكشف عن معتقدات معلّمت الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات وتعليمها؛ نظراً لملاءمته لوصف الظاهرة كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمت الصف قبل الخدمة المسجلات في جميع الجامعات الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمّان للفصل الدراسي الثاني من العام 2021\2022م والبالغ عددهنّ (3476) طالبة موزعة على الشكل الآتي: (916) في الجامعات الحكومية، و(2560) في الجامعات الخاصة في محافظة العاصمة عمّان، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة وبلغ عددهنّ (429) طالبة، شكّل ما نسبته (12.3%) من مجتمع الدراسة ويوضح جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها

المتغير	المجال الفرعي	العدد
نوع الجامعة	حكومية	176
	خاصة	253
	المجموع	429
فرع الثانويّة العامة	علمي	76
	أدبي	283
	أخرى	70
	المجموع	429

أداة الدراسة:

تمت مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة (المطري، 2020؛ ريان، 2010؛ الغفيلي والعازمي، 2020)، لتطوير أداة لقياس معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها، وطوّرت أداة اشتملت بصورتها الأوليّة على (61) فقرة وبعد التحقق من صدقها وثباتها أصبح عدد فقرات الأداة بالصورة النهائية (45) فقرة، موزعة على (3) مجالات وفق نظام ليكرت الخماسي (أوافق بدرجة كبيرة =5، أوافق بدرجة قليلة =4، أوافق بدرجة متوسطة=3، لا أوافق=2، لا أوافق أبداً=1)، وفي حال الفقرات السلبية يعكس التدرج.

وتوزعت الأداة على المجالات: المجال الأول: "معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات" تكون من (10) فقرات، والمجال الثاني: "معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات" تكوّن من (11) فقرة، والمجال الثالث: "معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات" تكون من (24) فقرة. ولتسهيل الحكم على درجة تقدير معلمات الصف قبل الخدمة لكل مجال؛ تم قسمة المدى على ثلاثة لتصنيف معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة:

- تمثّل فئة المتوسطات الحسابيّة (1-2.33) درجة تقدير منخفضة؛ ويتم تفسيرها بمعتقدات تقليديّة
- تمثّل فئة المتوسطات الحسابيّة (2.34-3.67) درجة تقدير متوسطة؛ ويتم تفسيرها بمزيج بين المعتقدات البنائيّة والتقليديّة
- تمثّل فئة المتوسطات الحسابيّة (3.68-5) درجة تقدير مرتفعة؛ ويتم تفسيرها بمعتقدات بنائيّة.

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق المحتوى بعرض الأداة على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ومشرفين تربويين وعدد من المعلمين ذوي الخبرة في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لقياس معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة، وانتماء الفقرات لمجالاتها، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة، وقد تم التعديل بحسب مقترحات المحكمين، وقد تم حذف بعض الفقرات من الفقرات وأضيفت فقرات أخرى، وأصبحت الأداة (50) فقرة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل كرونباخ ألفا للأداة ولمجالاتها الفرعية، حيث طبقت على عينة استطلاعية من (30) طالبة معلّم صف من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ووجدت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة الكلية (0.908)، وتراوحت معاملات كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية بين (0.713 – 0.855). وبالرجوع لمعاملات الثبات تم حذف (5) فقرات من الفقرات ذات معامل ثبات سالب بحيث أصبح عدد الفقرات الكلي (45) فقرة. ويبين جدول (2) معاملات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للأداة الكلية ومجالاتها الفرعية.

جدول (2). معاملات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للأداة الكلية ومجالاتها الفرعية.

المجال	معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة	معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة	معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات			الأداة الكلية
			معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات	معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات	معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات	
عدد الفقرات	10	11	11	7	6	45
معامل كرونباخ الفا	0.713	0.745	0.720	0.778	0.838	0.908
			0.855			

المعالجات الاحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول؛ حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم تحديد درجة التقدير على المجالات الفرعية وترتيبها تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية. وللإجابة عن السؤال الثاني؛ استخدم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وتحليل التباين الأحادي

المتعدد One Way MANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية ضمن المجالات الفرعية لتقديرات معلمات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهن عن تعليم الرياضيات وتعلمها. نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول "ما معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلمها في الأردن؟" حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الصف قبل الخدمة، رتب تنازلياً، وبين جدول (3) تلك النتائج. جدول (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لمعتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلمها ومجالاته الفرعية مرتبة تنازلياً

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	تعليم الرياضيات	3.49	0.406	متوسطة
2	طبيعة الرياضيات	3.37	0.537	متوسطة
3	تعلم الرياضيات	3.25	0.324	متوسطة
	الكلية	3.40	0.319	متوسطة

يتضح من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلمها تراوحت بين (3.25-3.49) وبدرجات تقدير (متوسطة) لجميع المجالات؛ حيث جاء مجال "معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.49) وبانحراف معياري (0.406)، تلاه مجال "معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (0.537)، وحلّ في الترتيب الأخير مجال "معتقدات معلمات الصف قبل الخدمة عن تعلم الرياضيات" بمتوسط حسابي (3.25) وبانحراف معياري (0.324). وبلغ المتوسط الحسابي للكمية للمعتقدات (3.40) بانحراف معياري (0.319) ودرجة تقدير (متوسطة). وفيما يأتي تفصيل لنتائج السؤال الأول بحسب المجالات الفرعية:

المجال الأول: معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات.
 جدول (4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات:

الترتيب	الفقرات أعتقد أن الرياضيات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	تساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا	4.42	0.777	مرتفعة
2	مادة ممتعة	3.88	0.952	مرتفعة
3	يمكن تطبيقها لحل المشكلات الحياتية	3.77	1.068	مرتفعة
4	تساعد على اتخاذ القرارات المهمة	3.51	1.143	متوسطة
5	علم مجرد غير مرتبط بالواقع	3.49	1.232	متوسطة
6	علم يُستخدم لتفسير العلوم الأخرى	3.44	1.056	متوسطة
7	علم لا يتعامل إلا مع الأعداد	2.99	1.200	متوسطة
8	مادة صعبة ومعقدة	2.91	1.018	متوسطة
9	مجرد عمليات حسابية ومعادلات	2.72	1.130	متوسطة
10	مجموعة موضوعات منفصلة تُدرّس بمعزل عن بعضها	2.57	1.211	متوسطة
الكلّي		3.37	0.537	متوسطة

يتضح من جدول (4) أن معلّّات الصف قبل الخدمة قدّرن معتقداتهنّ عن طبيعة الرياضيات بشكل عام بدرجة (متوسطة) فبلغ المتوسط الحسابي الكلّي (3.37) وانحراف معياري (0.537)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (2.57- 4.42)، وحصلت (3) فقرات على درجة تقدير (مرتفعة) و (7) فقرات على درجة تقدير (متوسطة)؛ إذ جاءت الفقرة "أعتقد أن الرياضيات تساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا" بالترتيب الأول وبدرجة تقدير (مرتفعة) بمتوسط (4.42) وانحراف معياري (0.777)، وجاءت الفقرة "أعتقد أن الرياضيات مادة ممتعة" بالترتيب الثاني بدرجة تقدير (مرتفعة) بمتوسط (3.88) وانحراف معياري (0.952)، أما الفقرة "أعتقد أن الرياضيات مجرد عمليات حسابية ومعادلات" فقد حلت في الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط (2.72) وانحراف معياري (1.130)، وجاءت الفقرة "أعتقد أن الرياضيات مجموعة موضوعات منفصلة تُدرّس بمعزل عن بعضها" في الترتيب الأخير بمتوسط (2.57) وانحراف معياري (1.211) بدرجة تقدير (متوسطة).

وقد يعزى كون جميع التقديرات (متوسطة) إلى انخفاض مستوى وعي معلّّات الصف قبل الخدمة الصف بمعتقداتهنّ، وعدم قدرتهن على التمييز بينها؛ لذا لم يتوصلن إلى تصور واضح حول طبيعة الرياضيات، وربما يعزى ذلك إلى عدم إعطاء أساتذة الرياضيات نظرة واضحة أو كافية للتوجهات الحديثة لطبيعة الرياضيات، مما أثر في تشكّل معتقدات غير واضحة وغير دقيقة لديهن حول طبيعة الرياضيات (السر، 2006). وبشكل عام فقد أظهرت النتائج أن معلّّات الصف قبل الخدمة لا يدعمن وجهة نظر ثابتة لطبيعة الرياضيات، فيتصورن أن الرياضيات تساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا، وأنها مادة ممتعة يمكن تطبيقها لحل مشكلات الطالب الحياتيّة، وهذا ما يتوافق مع النظرة البنائيّة، ومن ناحية أخرى يعتقدن أنها مجرد عمليات حسابيّة ومعادلات ومجموعة موضوعات منفصلة تُدرّس بمعزل عن بعضها وهذا يتسق مع النظرة التقليديّة. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Alfaro & Joutsenlahti, 2021)، حيث أظهرت النتائج وجود تصورات مختلطة بين التقليديّة والبنائيّة لدى أفراد عينة الدراسة عن طبيعة الرياضيات.

المجال الثاني: معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات.

جدول (5). المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمعتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات:

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أعتقد أن تعلّم الرياضيات:			
1	تراكمي يعتمد على الخبرات والمعارف السابقة	4.19	0.860	مرتفعة
2	يحتاج إلى مستوى عالٍ من مهارات التحليل	3.95	0.858	مرتفعة
3	ممكن لأي طالب	3.92	0.998	مرتفعة
4	مهم لتعلّم التخصصات الجامعيّة المختلفة	3.78	0.970	مرتفعة
5	يتطلب وقتاً طويلاً لتحقيقه	3.69	1.005	مرتفعة
6	يعتمد على الطالب فهو المسؤول عن تعلّمه	3.63	1.083	متوسطة
7	يُسهّل تعلّم المواد الأخرى	3.50	0.961	متوسطة
8	أسهل من تعلّم المواد الأخرى	3.17	1.056	متوسطة
9	يتحقق عندما يعرف الطالب الإجابة الصحيحة	2.04	0.946	منخفضة
10	يعتمد على حفظ القوانين والمبادئ الرياضيّة	2.01	0.921	منخفضة
11	يحتاج إلى بذل جهد كبير من المتعلّم	1.90	0.920	منخفضة
الكلّي		3.25	0.323	متوسطة

يتضح من جدول (5) أن معلّّات الصف قبل الخدمة قدرن معتقداتهنّ عن تعلّم الرياضيات بدرجة متوسطة بمتوسط (3.25) وانحراف معياري (0.323)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة لفقرات هذا المجال بين (1.90- 4.19)؛ إذ حصلت خمس فقرات على درجة تقدير مرتفعة وثلاث فقرات على درجة تقدير (متوسطة) وثلاث فقرات على درجة تقدير منخفضة. وجاءت الفقرة "أعتقد أن تعلّم الرياضيات تراكمي يعتمد على الخبرات والمعارف السابقة" بالترتيب الأول بمتوسط (4.19) وانحراف معياري (0.860) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد جاءت الفقرة "أعتقد أن تعلّم الرياضيات يحتاج إلى مستوى عال من مهارات التحليل" بالترتيب الثاني بدرجة تقدير مرتفعة وبمتوسط (3.95) وانحراف معياري (0.858). وحلّت الفقرة "أعتقد أن تعلّم الرياضيات يعتمد على حفظ القوانين والمبادئ الرياضيّة" في الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير منخفضة وبمتوسط (2.01) وانحراف معياري (0.921)، وجاءت الفقرة "أعتقد أن تعلّم الرياضيات يحتاج إلى بذل جهد كبير من المتعلّم" في الترتيب الأخير بمتوسط (1.90) وانحراف معياري (0.920) بدرجة تقدير منخفضة. وقد تعزى هذه النتيجة متوسطة للمجال ككل إلى تأثير خبرات التعلّم السابقة لدى معلّّات الصف قبل الخدمة ومعتقداتهنّ عن التعلّم التي تشكلت لديهنّ في أثناء المرحلة المدرسية، من خلال ملاحظاتهم لممارسات معلّّمين الصفيّة التقليديّة، وتعرضهنّ لتجربة اختبارات الثانوية العامة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، وتعرضهنّ بعد ذلك إلى تصورات ومعتقدات جديدة في برامج إعداد المعلّّمين في الجامعة؛ مما جعل معلّّات الصف قبل الخدمة يملن إلى تبني طرائق أكثر فاعليّة في التعلّم تعتمد على أن يكون لهن دور فاعل في عمليّة تعلّم الرياضيات.

أما عن نتائج فقرات المجال بشكل عام؛ فقد اتفقت معظم معلّّات الصف قبل الخدمة على أن تعلّم الرياضيات لا يقتصر على فئة معينة، إنما بإمكان الطلبة على اختلاف مستوياتهم تعلّمها إذا ما قدمت إليهم المفاهيم بطريقة مناسبة وتراعي الفروق الفردية، وتراعي طبيعة الرياضيات التراكمية بحيث تربط المعرفة والمفاهيم السابقة بالتعلّم الجديد بما يتوافق مع المنحى البنائي في التدريس، ومن جهة أخرى، قلّما اعتقدت معلّّات الصف قبل الخدمة بأن تعلّم الرياضيات يتحقق عندما يعرف الطالب الإجابة الصحيحة بصرف النظر عن إجراءات التعلّم، وجاءت معتقداتهنّ متدنية عن أن تعلم الرياضيات يتحقق بحفظ القوانين والمبادئ الرياضيّة، ويعتقدن بدرجة متدنية أن تعلم الرياضيات يحتاج إلى بذل جهد كبير من المتعلّم، ويلاحظ أن معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة نحو تعلّم الرياضيات غير متجهه نحو نظرية معينة؛

فهي مزيج من المعتقدات تميل بشكل أكبر للبنائية، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة كل من (غيث والشوارب، 2009:2019). (Alkhateeb, 2019)

المجال الثالث: معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات.
جدول (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات:

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى	4.19	0.486	مرتفعة
2	تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى	3.38	0.438	متوسطة
3	الكفاءة الذاتية في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى	2.88	0.841	متوسطة
الكلي		3.49	0.406	متوسطة

يتكون هذا المجال من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات فرعية؛ "دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى" و"تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى" و"الكفاءة الذاتية في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى". ويتضح من جدول (6) أن معلّّات الصف قبل الخدمة قدّرن معتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.49) بانحراف معياري (0.406)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية في هذا المجال بين (2.88 - 4.19) وبدرجات تقدير تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة.

جاء البعد "دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى" في الترتيب الأول بمتوسط (4.19) بانحراف معياري (0.486)، أما البعد "تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى" فقد جاء بالترتيب الثاني بمتوسط (3.38) بانحراف معياري (0.438)، وحلّ في الترتيب الأخير البعد الفرعي "الكفاءة الذاتية في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى" بمتوسط (2.88) بانحراف معياري (0.841). ويمكن الاستنتاج من ترتيب المجالات الفرعية بأن

برنامج إعداد المعلمين في الجامعة قد نجح في توجيه دور معلّات الصف بعيداً عن دور المعلم التقليدي، ولكنه يحتاج إلى تعزيز مفهوم الكفاءة الذاتية لديهم، بزيادة فرص معلّات الصف قبل الخدمة للتدريب على تعليم الرياضيات وفق النظرة البنائية. وفيما يلي تفصيل للنتائج المجالات الفرعية:

المجال الفرعي الأول: معتقدات معلّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معتقدات معلّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى:

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
أعتقد أن تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى:				
1	يتم بمنهجهم وقتاً للتفكير	4.12	0.837	مرتفعة
2	يتم بمشاركة الطلبة لأفكارهم وآرائهم	4.02	0.956	مرتفعة
3	يتم من خلال عرض المحتوى الرياضي بالتسلسل المنطقي	3.98	0.863	مرتفعة
4	يبدأ من المحسوس إلى المجرد	3.98	0.956	مرتفعة
5	ماتع وشائق	3.94	0.926	مرتفعة
6	يبدأ بالكشف عن التعلم القبلي لدى الطلبة	3.87	0.954	مرتفعة
7	أسهل من تعليمهم المواد الأخرى	3.16	1.118	متوسط
8	صعب جداً	2.97	1.158	متوسط
9	يتم بتزويدهم بالقواعد الرياضية بدلاً من التوصل إليها	2.56	1.162	متوسط
10	يحتاج لمتخصص في الرياضيات	2.50	1.175	متوسط
11	يحتاج إلى شرح الأفكار والمفاهيم الرياضية بشكل مباشر	2.09	1.031	منخفض
الكلية		3.38	0.438	متوسط

يتضح من جدول (7) أن معلّات الصف قبل الخدمة قدرن معتقداتهن عن تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى بدرجة متوسطة، بمتوسط (3.38) بانحراف معياري (0.438)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (12.4-09.2)، وقد حصلت ست فقرات

على درجة تقدير مرتفعة، وأربع فقرات على درجة تقدير متوسطة، وفقرة واحدة على درجة تقدير منخفضة، أي أن (55%) من الفقرات حصلت على تقدير مرتفع و(36%) حصلت على تقدير متوسط، و(9%) جاء تقديرها منخفضاً. وجاءت الفقرة "أن تعليم الرياضيات يتم بمنهجهم وقتاً للتفكير" بالترتيب الأول بمتوسط (4.12) بانحراف معياري (0.837) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة "أن تعليم الرياضيات يتم بمشاركة الطلبة لأفكارهم وآرائهم" بالترتيب الثاني بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط (4.02) بانحراف معياري (0.956). وحلت الفقرة "أن تعليم الرياضيات يحتاج لمتخصص في الرياضيات" في الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.50) بانحراف معياري (1.175)، وجاءت الفقرة "أن تعليم الرياضيات يحتاج إلى شرح الأفكار والمفاهيم الرياضية بشكل مباشر" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.09) بانحراف معياري (1.031) بدرجة تقدير منخفضة.

ويتضح من الجدول (7) أن تقديرات معلّّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى متوسطة، وتعتقد المعلّّات بدرجة مرتفعة بأن تعليم الرياضيات يتم بمنهجهم وقتاً للتفكير، وبمشاركة الطلبة لأفكارهم وآرائهم، ويعرض المحتوى الرياضي بتسلسل منطقي بدءاً من المحسوس إلى المجرد وبالكشف عن التعلّم القبلي لدى الطلبة. ومن ناحية أخرى أبدت المعلّّات معتقدات منخفضة عن أن تعلم الرياضيات يتم من خلال شرح الأفكار والمفاهيم الرياضية بشكل مباشر، ونستنتج مما سبق تمازجاً في المعتقدات البنائية والتقليدية، وقلة ميل معلّّات الصف قبل الخدمة لفكرة عرض المفاهيم المباشر في تعليم الرياضيات، وقد يعزى ذلك إلى الطريقة التي اعتادت عليها معلّّات الصف قبل الخدمة في التعليم في أثناء المراحل الدراسية السابقة (غيث والشوارب، 2009).

المجال الفرعي الثاني: معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن دور المعلم في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى:

جدول (8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معتقدات معلّات الصف قبل الخدمة عن دور المعلّم في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى:

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
أعتقد أن دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى يكمن في:				
1	مساعدة الطلبة في فهم المفاهيم الرياضيّة والتعميمات	4.56	0.607	مرتفعة
2	توفير بيئة آمنة وداعمة للطلبة	4.53	0.657	مرتفعة
3	إرشاد الطلبة وتحفيزهم لحل المشكلات الرياضيّة	4.48	0.689	مرتفعة
4	تشجيع التفاعل بين الطلبة	4.48	0.702	مرتفعة
5	التحقق من اكتساب الطلبة للمعرفة الرياضيّة	4.40	0.695	مرتفعة
6	توفير تطبيقات حياتيّة للمواضيع الرياضيّة	4.33	0.765	مرتفعة
7	حل جميع تمارين الدرس بنفسه للطلبة	2.54	1.255	متوسطة
الكلّي		4.19	0.486	مرتفعة

يتضح من جدول (8) أن معلّات الصف قبل الخدمة قدرن معتقداتهنّ عن دور المعلّم في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى بدرجة مرتفعة بمتوسط (4.19) بانحراف معياري (0.486)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (2.54-4.56)، وقد حصلت ست فقرات على درجة تقدير مرتفعة، وفقرة واحدة على درجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة " أن دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات يكمن في مساعدة الطلبة في فهم المفاهيم الرياضيّة والتعميمات واكتساب المهارات الرياضيّة" بالترتيب الأول بمتوسط (4.56) بانحراف معياري (0.607) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد جاءت الفقرة " أن دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات يكمن في توفير بيئة آمنة وداعمة للطلبة" بالترتيب الثاني بدرجة تقدير مرتفعة و بمتوسط (4.53) بانحراف معياري (0.657). وحلّت الفقرة " أن دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات يكمن في توفير تطبيقات حياتيّة للمواضيع الرياضيّة" في الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير مرتفعة وبمتوسط (4.33) بانحراف معياري (0.765)، وجاءت الفقرة " أن دور معلّم الصف في تدريس الرياضيات يكمن في حل جميع تمارين الدرس بنفسه للطلبة" في الترتيب الأخير بمتوسط (2.54) بانحراف معياري (1.255) بدرجة تقدير متوسطة.

إن كون تقديرات المعلمات قبل الخدمة لمعتقداتهنّ مرتفعة ، أي أن معلمات الصف يملن إلى المنحى البنائي، حيث اعتقد معظمهنّ بأن دور معلّم الصف في تعليم الرياضيات يكمن في: مساعدة الطلبة في فهم المفاهيم الرياضيّة والتعميمات الرياضيّة، وتوفير بيئة آمنة وداعمة

للطلبة، وإرشاد الطلبة، وتشجيع التفاعل بينهم، وتحفيز الطلبة على حل المشكلات الرياضية، والتحقق من اكتسابهم للمعرفة الرياضية، فضلاً عن توفير تطبيقات حياتية، وقد يعزى ذلك إلى تأثير المساقات الجامعية في تشكيل معتقدات المعلمات قبل الخدمة كمعلمات في المستقبل (Boz, 2008).

المجال الفرعي الثالث: معتقدات معلّمت الصف قبل الخدمة عن المعتقدات حول الكفاءة الذاتية في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

جدول (9). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معتقدات المعلمات عن المعتقدات حول الكفاءة الذاتية في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى:

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
الكفاءة الذاتية في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى				
1	أعتقد أنني مهما بذلت من الجهد فلن أكون قادرة على تعليم الرياضيات	3.58	1.290	متوسطة
2	أعتقد أنني سأشعر بالتوتر إذا اقترح الطلبة حلولاً جديدة للمشكلة الرياضية	3.33	1.247	متوسطة
3	أعتقد أنني أواجه صعوبة في إدارة حصّة الرياضيات أكثر من المباحث الأخرى	2.93	1.165	متوسطة
4	أعتقد أنني أحتاج لبذل جهد كبير لتقييم الطلبة في الرياضيات	2.82	1.226	متوسطة
5	أعتقد أنني أجِد تدريس الرياضيات للصفين الأول والثاني أسهل من تدريسها للصف الثالث	2.51	1.147	متوسطة
6	أعتقد أنني ناجحة في تدريس الرياضيات إذا حصل الطلبة على علامات مرتفعة	2.08	1.053	منخفضة
الكلّي		2.88	0.841	متوسطة

يتضح من جدول (9) أن معلّمت الصف قبل الخدمة قدّرن معتقداتهنّ عن الكفاءة الذاتية في تعليم الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى بدرجة متوسطة بمتوسط (2.88) بانحراف معياري (0.841)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (2.08-3.58)، وقد حصلت خمس فقرات على درجة تقدير متوسطة، وفقرة واحدة على درجة تقدير منخفضة، حيث جاءت الفقرة "أعتقد أنني مهما بذلت من الجهد فلن أكون قادرة على تعليم الرياضيات" بالترتيب الأول بمتوسط (3.58) بانحراف معياري (1.290) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد جاءت

الفقرة "أعتقد أنني سأشعر بالتوتر إذا اقترح الطلبة حلولاً جديدة للمشكلة الرياضية" بالترتيب الثاني بدرجة تقدير متوسطة و بمتوسط (3.33) بانحراف معياري (1.247). وحلت الفقرة "أعتقد أنني أجد تدريس الرياضيات للصفين الأول والثاني أسهل من تدريسها للصف الثالث" في الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير متوسطة و بمتوسط (2.51) بانحراف معياري (1.147)، وجاءت الفقرة "أعتقد أنني ناجحة في تدريس الرياضيات إذا حصل الطلبة على علامات مرتفعة" في الترتيب الأخير بمتوسط (2.08) بانحراف معياري (1.053) بدرجة تقدير منخفضة.

إن تقديرات المعلمات حول كفاءتهن الذاتية متوسطة، حيث تراوحت معتقداتهن بين المتوسطة والمنخفضة في هذا المجال؛ إذ عدت المعلمات أن أحد المعايير المهمة في نجاح تعليمهن حصول الطلبة على علامات مرتفعة، واعتقدن أنهن يواجهن صعوبة في إدارة حصة الرياضيات، وتوترن إحداهن إذا اقترح الطلبة حلولاً جديدة للمشكلات الرياضية، وتحتاج لبذل جهد كبير في تقييم الطلبة، الذي يشكل تفاوتاً في معتقداتهن ويميل نحو السلبية حول كفاءتهن الذاتية في تعليم الرياضيات، وقد يعود ذلك إلى أنه ربما لم تصل معتقداتهن البنائية لمستوى راسخ وثابت في هذا المجال، وربما يكون ذلك بسبب ضعف التطبيق وقلة التدريب على إدارة الصف (السر، 2006).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلّّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهن عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تعزى إلى متغيري نوع الجامعة (حكومية، وخاصة)، وفرع الدراسة في الثانوية العامة (علمي، وأدبي، وأخرى)؟"، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلّّات الصف والمبينة في جدول (10)، واستخدم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وتحليل التباين المتعدد MANOVA. ويوضح جدول (10) متوسطات تقديرات معلّّات الصف لمعتقداتهن عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تعزى إلى متغيري نوع الجامعة وفرع الدراسة في الثانوية العامة.

جدول (10). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تبعاً لمتغيري نوع الجامعة وفرع الثانوية العامة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نوع الجامعة	حكومية	176	3.43	0.348
	خاصة	253	3.39	0.296
فرع الثانوية العامة	علمي	76	3.46	0.272
	أدبي	283	3.39	0.314
	أخرى	70	3.42	0.377
الكلي		429	3.41	0.319

يتضح من جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات معلّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعلّم الرياضيات وتعليمها، حيث بلغ متوسط تقديرات المعلمات في الجامعات الحكومية (3.43) مقارنة بمتوسط تقديرات المعلمات في الجامعات الخاصة (3.39). وبلغ متوسط تقديرات خريجات الفرع العلمي (3.46) مقارنة بمتوسط تقديرات خريجات الفرع الأدبي (3.39) وبمتوسط تقديرات خريجات الفروع الأخرى (3.42). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA الموضحة نتائجه في جدول (11).

جدول (11). تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها

المتغير التابع	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
تقديرات معلّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها	نوع الجامعة	0.355	1	0.355	3.523	0.061
	فرع الثانوية العامة	0.486	2	0.243	2.411	0.091
	الخطأ	42.945	425	0.101		
	الخطأ المعدل	43.533	428			

*دال إحصائية عند ($\alpha=0.05$)

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين تقديرات معلّّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّّمها تعزى إلى كل من المتغيرين: نوع الجامعة وفرع الثانوية العامة؛ حيث بلغت قيم (ف) (2.41؛ 3.523) لمتغيري نوع الجامعة وفرع الثانوية العامة تقابل مستوى الدلالة (0.061؛ 0.091) على الترتيب. وقد تعزى هذه النتيجة بأنّ معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة في الجامعات الحكومية في عمّان متشابهة لمعتقدات أقرانهنّ في الجامعات الخاصة، وربما لارتباط المعتقدات مع البيئة الاجتماعية أكثر من البيئة الجامعية، وربما يبرر ذلك بما فرضته جائحة كورونا من تحول التعليم من الوجاهي إلى التعلم عن بعد، مما أضعف أو قلل فرص تفاعل معلّّات الصف قبل الخدمة مع زميلاتهنّ، وقد يعزى إلى تشابه طبيعة المساقات المطروحة في الجامعات الحكومية والخاصة، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة ((Alfaro & Joutsenlahti, 2021)، حيث بينت أن الجامعات كمؤسسات مختلفة لا تؤثر في معتقدات الطلبة المعلّّمين.

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات معلّّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّّمها حسب المجالات الفرعية تعزى إلى المتغيرين: نوع الجامعة وفرع الدراسة في الثانوية العامة، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هي موضحة في جدول (12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة على المجالات الفرعية:

المتغير	مستوى المتغير	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات	معتقدات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات	معتقدات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات
نوع الجامعة	حكومية	المتوسط الحسابي	3.39	3.25
		الانحراف المعياري	0.612	0.324
	خاصة	المتوسط الحسابي	3.36	3.26
		الانحراف المعياري	0.487	0.324
	الكلية	المتوسط الحسابي	3.37	3.25
		الانحراف المعياري	0.539	0.324
فرع الثانوية	علمي	المتوسط الحسابي	3.49	3.29
		الانحراف المعياري	0.405	0.299

3.48	3.22	3.36	المتوسط الحسابي	أدبي	العامة
0.406	0.318	0.531	الانحراف المعياري		
3.51	3.32	3.29	المتوسط الحسابي	آخر	
0.430	0.359	0.659	الانحراف المعياري		
3.49	3.25	3.37	المتوسط الحسابي	الكلبي	
0.406	0.324	0.539	الانحراف المعياري		

يبين جدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلّلات الصف قبل الخدمة على المجالات الفرعية تعزى لمتغيري نوع الجامعة وفرع الدراسة في الثانوية العامة. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ استخدم تحليل التباين المتعدد لمتغيري نوع الجامعة وفرع الدراسة في الثانوية العامة الموضحة نتائجه في جدول (13).

جدول (13). نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لمتغيري نوع الجامعة وفرع الثانوية العامة

المتغير	الاختبار	القيمة	قيمة (F)	مستوى الدلالة
نوع الجامعة	Hotelling's Trace	0.012	1.631	0.182
فرع الثانوية العامة	Wilks' Lambda	0.966	2.473	*0.022

*دال إحصائيا عند ($\alpha=0.05$)

يتضح من جدول (13) أن قيمة اختبار هوتلينج (0.012)، وقيمة (ف) لمتغير نوع الجامعة (1.631) تقابل مستوى دلالة (0.182) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات معلّلات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهن عن تعليم الرياضيات وتعلّمها ضمن مجالات الدراسة الفرعية تعزى إلى نوع الجامعة. ويتضح أن قيمة اختبار ويلكس لامدا (0.966) وقيمة (ف) لمتغير فرع الثانوية العامة (2.473) تقابل مستوى دلالة (0.022) مما يشير إلى أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$). ولمعرفة لصالح من تعزى الفروق، استخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA كما هو مبين في جدول (14).

وقد يعزى عدم تأثير الجامعات الحكومية أو الخاصة في معتقدات معلّلات الصف قبل الخدمة حول تعليم الرياضيات وتعلّمها، إلى تشابه البرامج التعليمية الجامعية في الجامعات الحكومية والخاصة وتقارب محتوى البرامج وأساليب التدريس. وقد يعزى تأثير فرع الثانوية العامة في معتقدات معلّلات الصف قبل الخدمة، إلى انعكاس الخلفية المعرفية التي تعرضت لها معلّلات الصف قبل الخدمة لمفاهيم الرياضيات وأساليب التعلم المختلفة خلال المرحلة

الثانوية، فالخلفية العلمية أو الأدبية للمعلمة قد تشكل خبرات أولية في التفكير الرياضي أو طرق معالجة المشكلات، مما ينعكس على معتقداتهن تجاه تعليم الرياضيات وقدرتها على فهم طبيعة المعرفة الرياضية وكيفية إيصالها للطلبة (Yilmaz & Cavas, 2008).

جدول (14). تحليل التباين الأحادي المتعدد MANOVA لمعرفة دلالة الفروق في تقديرات معلّّات الصف قبل الخدمة لمعتقداتهنّ عن تعليم الرياضيات وتعلّمها تبعاً لمتغير نوع الجامعة وفرع الثانوية العامة

المصدر	المجال الفرعي	مجموع المربعات	درجة الحرية Df	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
نوع الجامعة	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات	0.373	1	0.373	1.306	0.256
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات	0.001	1	0.001	0.013	0.914
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات	0.774	1	0.774	4.725	* 0.030
فرع الثانوية العامة	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات	1.836	2	0.918	3.212	* 0.041
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات	0.664	2	0.332	3.199	* 0.042
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات	0.393	2	0.197	1.201	0.302
الخطأ	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات	121.48	425	0.286		
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات	44.135	425	0.104		
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات	69.60	425	0.146		
الخطأ المعدل	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات	123.39	428			
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات	44.813	428			
	معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات	70.571	428			

* دال إحصائياً عند ($\alpha=0.05$)

يتضح من جدول (14) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير نوع الجامعة ضمن المجال الفرعي "معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات" دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة (ف) (4.725) وتقابل مستوى الدلالة (0.030). ولكن تم تجاهل هذه الفروق لعدم دلالتها حسب اختبار هوتلنج الموضح في جدول (13)، ويتضح أيضاً أن الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير فرع الثانوية العامة ضمن المجالين الفرعيين: "معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات" و "معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات" ذات دلالة إحصائية؛ إذ بلغت قيمة (ف) لهما (3.212) و (3.199) وتقابلان مستوى الدلالة (0.041) و (0.042) على الترتيب. ولمعرفة لصالح من تعزى الفروق، أجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه، المبينة نتائجها في جدول (15).

جدول (15). اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المتغيرات	فرع الثانوية العامة	Mean Difference (I-J)	مستوى الدلالة
معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات	علمي	أدبي	0.1275
		أخرى	0.1983
	أدبي	علمي	0.1275-
		أخرى	0.0708
	أخرى	علمي	0.1983-
		أدبي	0.0708-
معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات	علمي	أدبي	0.107
		أخرى	0.0302-
	أدبي	علمي	0.0673-
		أخرى	0.0975-
	أخرى	علمي	0.0302
		أدبي	0.0975

*دال إحصائياً عند ($\alpha=0.05$)

يتضح من جدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ضمن المجال الفرعي "معتقدات معلّّات الصف قبل الخدمة عن طبيعة الرياضيات" تعزى لمتغير فرع الدراسة في الثانوية العامة ولصالح خريجات الفرع العلمي، وقد يعزى ذلك إلى أن معظم طلبة الفرع العلمي في الثانوية العامة يمتلكون الأساسيات والمفاهيم العامة والمهارات الرياضية؛ مما يسهم في بناء معتقدات

إيجابية نحو الرياضيات بشكل أيسر من الفروع الأخرى (أبو عقيل وعياش، 2015)، والذي بدوره يرفع مستوى معتقداتهم عن طبيعة الرياضيات على حساب الفروع الأخرى. ويتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ضمن المجال الفرعي "معتقدات معلّمت الصف قبل الخدمة عن تعلّم الرياضيات" تعزى لمتغير فرع الدراسة في الثانوية العامة ولصالح خريجات الفروع الأخرى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن النتائج الرياضية التي يتم تحقيقها في مبحث الرياضيات لمرحلة الثانوية العامة لطلبة الفروع الأخرى أقل زخماً وعمقاً من النتائج المطلوب تحقيقها من طلبة الفرع العلمي، وذلك استناداً على الإطار العام من وزارة التربية والتعليم المعمول به خلال الفترة الزمنية التي درست بها معلّمت الصف قبل الخدمة الرياضيات في الثانوية العامة؛ مما يجعل تعلمها أسهل على طلبة الفروع الأخرى والذي يمكن أن يفسر توجههم الإيجابي نحو تعلم الرياضيات.

التوصيات:

- في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:
- دعم برامج تأهيل المعلمين في الجامعات الأردنية لإبراز طبيعة الرياضيات وكيفية تعلّمها وتعليمها وفقاً للنظريات الحديثة في التعلّم والتعليم؛ وذلك لوجود تصورات مختلفة لدى معلّمت الصف قبل الخدمة عن تعليم الرياضيات وتعلّمها.
- تكثيف تدريب معلّمت الصف قبل الخدمة على أداء حصص صفية، وإعطائهن الفرصة لتطبيق هذه الحصص لتعزيز معتقداتهن حول كفاءتهن الذاتية.

المقترحات:

- إجراء مزيد من الدراسات حول معتقدات المعلمين والطلبة المعلمين عن تعليم الرياضيات وتعلّمها.
- إجراء دراسات نوعية تبحث في معتقدات الطلبة في التعليم العام عن تعلّم الرياضيات وتعليمها.
- إجراء دراسات حول العلاقة بين معتقدات المعلمين ومعتقدات الطلبة عن تعلّم الرياضيات وتعليمها.
- إجراء دراسات نوعية تبحث في العوامل التي تؤثر في معتقدات الطلبة في التعليم العام عن تعلّم الرياضيات وتعليمها.

قائمة المراجع

- إبراهيم، بسام (2016). معتقدات معلّمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 24(3)، 1-15.
- أبو عقيل، إبراهيم وعياش، صباح (2015). اتجاهات طلبة الثانوية العامة في فلسطين والجزائر نحو الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات: دراسة مقارنة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 15(1)، 187 - 214.

- اشتية، سندس والشرع، إبراهيم (2022). معتقدات الطلبة المعلمين في الجامعة الأردنية عن تعلم الرياضيات وتعليمها: دراسة نوعية. *مجلة جامعة الحسين بن طلال*، 8(1)، 393-420.
- الجراح، ضياء والجراح، فاطمة (2013). تعلم الرياضيات وتعليمها كما يراها معلّمو الرياضيات قبل الخدمة التعليمية. *مجلة التربية*، 155(3)، 352-369.
- حسن، شيماء (2021). برنامج تدريبي مقترح قائم على الرياضيات الواقعية في تنمية التنور التكنولوجي الرياضي وتعديل معتقدات تدريس الرياضيات لدى الطلاب المعلمين. *مجلة تربويات الرياضيات*، 24(11)، 172-247.
- ريان، عادل (2010). معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 18(2)، 719-751.
- الزهرى، إيمان (2020). دور المعلم وأخلاقيات مهنته. *مجلة الدراسات المستدامة*، 2(2)، 1-18.
- السر، خالد (2006). معتقدات الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات في جامعة الأقصى حول الرياضيات. *مجلة جامعة الأقصى*، 10(2)، 285-323.
- الطراونة، عوض (2016). معتقدات معلّمي الرياضيات وعلاقتها بمعرفتهم البيداغوجية وممارساتهم التدريسية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، عمان، الأردن.
- العابد، عدنان (2020). معتقدات الطلبة معلّمي الرياضيات نحو تعلمها وفاعليتهم في تدريسها وعلاقة ذلك بإدراكهم لتطور فهم التلاميذ في الرياضيات. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 14(3)، 572-583.
- عبد النبي، فاتحي (2016). الوضعية المهنية للمعلم في سياق الإصلاح التربوي: دراسة ميدانية على عينة من معلّمي المدارس الابتدائية. *مجلة السائرة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 1(2)، 84-101.
- الغفيلي، عبد الله والغازمي، تركي (2020). معتقدات معلّمي الرياضيات بمحافظة المجمعة نحو التعلم البنائي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 33(3)، 377-412.
- غيث، إيمان والشوارب، أسيل (2009). تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(4)، 259-278.
- للصامه، أحلام والشرع، إبراهيم (2019). معوقات تعلم تعليم الرياضيات لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلّمت والمُشرفين التربويين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 46(1)، 415-432.
- المزني، تهناني (2021). معتقدات معلّمت العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية "SMT" وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، 9(1)، 180-212.
- المطري، بندر (2020). المعتقدات التربوية للطلبة المعلمين نحو تدريس التربية الإسلامية ومقارنتهم بالمعلمين في الميدان التربوي. *رسالة الخليج العربي*، 41(158)، 15-34.
- وزارة التربية والتعليم (2013)، *الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للرياضيات لمرحلي التعليم الأساسي والثانوي*.

- Acikalin, F. (2009). Teacher Beliefs and Practice in Science Education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 1(10), 12-43.
- Alfaro, H. & Joutsenlahti, J. (2021). *Mathematical Beliefs Held by Costa Rican Pre-Service Teachers and Teacher Educators*. Received December 31. 2020. From <https://doi.org/10.3390/educsci11020070>
- Alkhateeb, M. (2019). Teachers' beliefs about nature. teaching. and learning mathematics and the sources of these beliefs. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 18(11), 329-347.
- Bilen, K. (2015). Effect of micro-teaching technique on teacher candidates' beliefs regarding mathematics teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 609-616.
- Boz, N. (2008). Turkish pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching. *Australian Journal of Teacher*, 33(5), 66-80.
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Ernest (Ed.), *Mathematics Teaching: The State of the Art* (pp. 249–254). London: Falmer Press.
- Heryatun, Y., Damanik, E. (2018). *Changes in Pre-Service Teachers' Belief After Teaching Practicum*. Unpublished Doctoral Dissertation. Sultan Maulana Hasanuddin State Islamic University of Banten. Serang. Indonesia.
- Ischinger, B. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. (1st ed.). Strasbourg: OECD.
- Kasam Y., Areaya, S. & Woldemichael, M. (2024). Mathematics teachers' beliefs about mathematics, its teaching, and learning: The case of five teachers. *Pedagogical Research*, 9(2), em0191. <https://doi.org/10.29333/pr/14172>
- Khader, F. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies in striction. *American international journal of contemporary research*, 2(1). 73-92.
- Minarni, B., Retnawati, H. & Nugrahen, T. (2018). Mathematics teachers' beliefs and its contribution toward teaching practice and student achievement. *Journal of Physics*, 1(1097), 1-10.
- Mostofo, J. (2013). *Using lesson study with preservice secondary mathematics teachers: Effects on instruction. planning. and efficacy to teach mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University. United States.

- Pagiling, S. Palobo. M. & Mayasari. D. (2021). Preservice teacher belief on nature of mathematics and mathematics teaching and learning: a quantitative study. *Journal of Physics: Conference Series* 1806 (1). 012111. IOP Publishing.
- Philipp, A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. Second handbook of research on mathematics teaching and learning. *Information Age Publishing*, 1(1). 257-315.
- Purnomo, Y., Suryadi, D. & Darwish, S. (2017). Examining pre-service elementary school teacher beliefs and instructional practices in mathematics class. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 629-642.
- Schoen, R., & LaVenía, M. (2019). Teacher beliefs about mathematics teaching and learning: Identifying and clarifying three constructs. *Cogent Education*, 6(1), 1-29.
- Skott, J., Mosvold, R., & Sakonidis, C. (2018). Classroom practice and teachers' knowledge, beliefs and identity. *Developing Research in Mathematics Education*, London: Routledge.
- Tang, S., & Hsieh, F. (2014). In *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn*, (1st ed.). Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Thompson, A. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. In D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2013). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*. (1st ed.). New York: Springer Science Business Media.
- Yilmaz, H., & Cavas, P. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 45-54.

بناء مقياس لتقييم الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وفق تدرج جتمان

ميساء الصانع *

أ.د. فريال محمد أبو عواد **

تاريخ وصول البحث: 2025/5/21 م

تاريخ قبول البحث: 2025/9/8 م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس للكشف عن مستوى الدافعية البحثية لطلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وهل تختلف الدافعية البحثية في ضوء متغيرات (الجنس ونوع البرنامج ونوع الكلية)، حيث تكونت العينة من 999 طالباً وطالبة تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، ومنهم 435 طالباً و564 طالبة من برامج الماجستير والدكتوراة من الكليات العلمية والإنسانية، وجرى بناء مقياس الدافعية البحثية وفق تدرج جتمان، والذي تكون بصورته النهائية من 40 فقرة، وتم التحقق من خصائصه السيكمترية، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا 0.943، وجرى استخراج معامل الاسترجاع جتمان Guttman 0.894، وبلغت قيمته 0.894، وهي قيمة قريبة من 0.90. كما استخرج معامل استرجاع جاكسون Jackson وبلغت قيمته 0.80، علماً بأن القيمة المحكية لمقياس جاكسون 0.70، وبلغت قيمة مقياس القابلية للتدرج لجوتمان Scalability 0.923. أظهرت النتائج أن مستوى الدافعية البحثية كان متوسطاً وقيمته 2.80، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية البحثية تبعاً لمتغير نوع البرنامج (ماجستير، ودكتوراه) فيما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية البحثية تبعاً لمتغير نوع الكلية (علمية، وإنسانية، وصحية) والجنس (ذكر، وأنثى) وقد اقتصرَت هذه الدراسة على طلبة كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في الفصل الدراسي الأول للعام 2025/2024.

الكلمات المفتاحية: الدافعية البحثية، طلبة الدراسات العليا، الجامعة الأردنية

* باحثة.

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

Constructing a Scale to Assess the Research Motivation Among Graduate Students at the University of Jordan According to Guttman Scaling

Abstract

This study aimed to develop a scale to measure the level of research motivation among graduate students at the University of Jordan and to investigate whether research motivation differs according to gender, program type, and faculty type. The sample consisted of 999 randomly selected graduate students, including 435 males and 564 females enrolled in master's and doctoral programs across scientific, humanities, and health faculties. A research motivation scale was developed based on the Guttman scaling method, consisting of 40 items. The psychometric properties of the scale were verified: the internal consistency reliability (Cronbach's Alpha) was 0.943, and the Guttman reproducibility coefficient was 0.894, which is close to the ideal value of 0.90. Additionally, Jackson's reproducibility coefficient was 0.80, exceeding the benchmark value of 0.70. The Guttman scalability coefficient was 0.923. Results indicated that the overall level of research motivation was moderate, with a mean score of 2.8. Statistically significant differences were found based on the degree variable (master's vs. doctoral). However, no significant differences were observed in research motivation based on gender or faculty type (scientific, humanities, or health). This study was limited to students of the Faculty of Graduate Studies at the University of Jordan in the first semester of the year 2024/2025.

Keywords: Research motivation, graduate students, University of Jordan

المقدمة:

تسعى الدول المتقدمة إلى تحسين جودة التعليم وضرورة النهوض به لما له من أثر في تطور المجتمعات وازدهارها في كافة المجالات والمساهمة في التنمية البشرية والاجتماعية، وتعتبر الجامعات من أهم المصادر لتطوير المجتمع في جميع جوانبه، لما لها دور مهم وفاعل في التنمية الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، حيث يؤدي التعليم العالي دوراً أساسياً في تطوير حركة التقدم الحضاري لأي مجتمع من المجتمعات، لما له من دور كبير في إعداد الكوادر البشرية وتطويرها. ولعل العالم المتقدم يشهد تسارعاً مضطرباً في العلوم والمعرفة مما يستدعي إعداد الكوادر المدربة على التعامل مع هذه المعارف وتحليلها وتركيبها والاستنتاج منها والبحث فيها، ونشرها لخدمة المجتمع وتحدد مهام مؤسسات التعليم العالي في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة علمياً وبحثياً.

ولعل طلبة برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراة) ليسوا فقط مقدمي خدمة معينة مستقبلاً بحسب مجال تخصصهم، ولكن أيضاً هم القوة الرئيسية للبحث العلمي (Abuhammad, Hatamleh, Howard, & Ahmad, 2014). فالبحث العلمي أحد ركائز إصلاح العملية التعليمية التعلمية لتحسين القدرة البحثية للطلبة بعد التخرج، ومساعدتهم على التعرف على البحث ومهاراته. وفقاً للنظريات والدراسات العلمية، يمكن تقسيم العوامل التي تؤثر في القدرة البحثية لطلبة الدراسات العليا إلى عوامل معرفية وعوامل غير معرفية. وتشمل العوامل غير المعرفية الدرجة العلمية، والبيئة الاجتماعية والثقافية، والفاعلية الذاتية، ومهارات مسح الأدبيات والخبرة البحثية، وما إلى ذلك. وقد تم إيلاء المزيد من الاهتمام للقدرة البحثية لطلبة الدراسات العليا، مما يدفع الأقسام والكليات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس فيها إلى إيلاء اهتمام خاص لها وللعوامل ذات الصلة بها (Wang, Huang, & Lü, 2019; Zhang, (Pang, Ge, Wang, Luo, Hong, & Li, 2022).

وتعد الدافعية البحثية هي القوة الداخلية التي تدفع الأفراد إلى القيام بأنشطة بحثية لتلبية احتياجات معينة وتحقيق الأهداف (Ji, 2013). ووفقاً لنظريات الدافعية، يمكن تقسيم الدافعية البحثية إلى دافعية داخلية، ودافعية خارجية. وتؤثر الأنواع المختلفة من الدافعية ودرجات شدتها من الدافعية البحثية بشكل مباشر في سلوك الفرد البحثي (Deemer, Smith, (Thoman, & Zazworsky, 2014; Deemer, Martens, & Buboltz, 2010). وبالاطلاع على عدد من الأبحاث التي أجريت حول العلاقة الوثيقة بين الدافعية البحثية والإنتاجية البحثية بين

الباحثين، باعتبار أن القدرة على البحث هي المهارة الأساسية للاستكشاف العلمي وأساس إنتاجية البحث؛ أشارت النتائج إلى أنه قد تكون هناك علاقة مباشرة بين القدرة على البحث والدافعية البحثية (Ballesteros-Rodríguez et al, De Saá-Pérez, García-Carbonell, (Martín-Alcázar, & Sánchez-Gardey, 2020).

وعلى الرغم من تركيز الباحثين الممارسين على الانخراط في النشاط العلمي، فإن الغالبية العظمى من طلبة الدراسات العليا يظهرون مستويات منخفضة من الاهتمام البحثي أثناء دراستهم في كلية الدراسات العليا ويشيرون إلى رغبة ضئيلة أو معدومة لمتابعة أبحاث ما بعد الدكتوراة. ففي دراسة عن الاهتمامات المهنية لطلبة الدكتوراة، حدد أقل من 15٪ ممن شملهم الاستطلاع من كلا المجالين البحث كأحد أهدافهم المهنية نظرًا لعدم اهتمامهم به، ولوحظ أن معظم طلبة الدكتوراة ينتجون عددًا قليلًا جدًا من الأعمال البحثية، إن وجدت، أثناء دراستهم، وبالتالي لا يشاركون في الأنشطة العلمية بعد الانتهاء من أطروحتهم (Cobb et al., 2004, Reeve, (Shealy, Norcross, Schare, & Rodolfa,, 2004; Cooper & Turpin, 2007).

وفي محاولة لزيادة المشاركة البحثية بين الطلبة والباحثين الممارسين، اقترح الباحثون عوامل سياقية وفردية مختلفة قد تؤثر في رغبتهم في المشاركة في النشاط العلمي. واستخدمت الدراسات في هذا المجال إرشاد طلبة الدكتوراة حول هذا الموضوع والظروف البيئية في بيئة التدريب البحثي، والمتغيرات الاجتماعية المعرفية مثل معتقدات الفاعلية الذاتية وتوقعات نتائج البحث، والخصائص الشخصية، باعتبارها عوامل مهمة تتعلق بالاهتمام البحثي. واقترحت دراسات أخرى إطارًا نظريًا يعتمد على نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية لوصف كيفية تطوير الناس للاهتمامات الأكاديمية واختيار المهن والأداء في الأوساط المهنية. حيث افترضوا أن الاهتمام يتأثر بشكل مباشر بالفاعلية الذاتية للأفراد وتوقعات النتائج، وأن هذه المتغيرات تتوسطها الخصائص الشخصية والعوامل البيئية. لقد توصل الباحثون الذين اختبروا تطبيق هذه النظرية من حيث صلتها بالاهتمام البحثي إلى نتائج داعمة لدور الاهتمام البحثي والدافعية لإجراء البحث (Mayer, 2012).

وتوجد العديد من النظريات التي تناولت الدافعية عمومًا، ولعل الدافعية البحثية شأنها شأن دافعية الإنجاز أو التحصيل، فإن نظرية التقرير الذاتي (SDT) Self-Determination Theory تؤكد أن نوع الدافعية أكثر أهمية من مقدارها وشدتها عند محاولة التنبؤ بالسلوك، واهتم

الباحثون في هذه النظرية بالدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، فعندما يكون الدافع داخلياً، يتم تنشيط الأفراد من خلال شعور الرضى الذي يتلقونه من نشاط معين مستقل عن الضغوط أو المكافآت الخارجية. من ناحية أخرى، فإن الدافع الخارجي يتضمن سلوكاً غير مدفوع بشكل مستقل، وتفترض المعاملة الخاصة والتفضيلية أن الدافعية الداخلية والخارجية لا يستبعد أحدهما الآخر، بل يتواجد بدلاً من ذلك في سلسلة متصلة يتم تحديدها من خلال الدرجة التي ينظر بها الأفراد إلى سلوكياتهم على أنها منظمّة ذاتياً (Deci & Ryan, 2008).

وفيما يتعلق بمؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية فيلاحظ وجود إقبال كبير من الطلبة خريجي برامج البكالوريوس نحو الالتحاق ببرامج الدراسات العليا فيها. ولعل كلية الدراسات العليا هي الكلية التي تهتم بهذا الشأن، والتي تعمل جاهدة على تشجيع البحث العلمي والتطور المعرفي، ففي الجامعة الأردنية تأسست كلية الدراسات العليا عام 1986 وكان الهدف من إنشائها هو الإسهام في تحقيق أهداف الجامعة الأردنية بصورة عامة، والتي تعنى بصورة خاصة بالعمل على زيادة المعرفة الإنسانية، وترسيخ قاعدة البحث العلمي في الجامعة، وتنمية قدرة طلبة الدراسات العليا في منهج البحث العلمي وأساليبه في الحقول المختلفة، وإعداد متخصصين من مستوى عالٍ لتلبية حاجات المجتمع، وتوجيه العناية إلى المشكلات ذات الأبعاد المحلية والعربية بغية دراستها. كما تسعى كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية لتحقيق رسالتها، وهي إعداد علماء وباحثين يتمتعون بمهارات قيادية في كافة التخصصات والعلوم، للعمل في المواقع العملية والبحثية المتخصصة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والتحديات ذات الصلة بتخصصاتهم، وذلك من خلال إيجاد بيئة تعليمية تعزز البحث العلمي المبدع للارتقاء والتميز في برامج الدراسات العليا التي تقدمها أقسام كليات ومراكز الجامعة (www.ju.edu.jo).

ولما كانت الدافعية البحثية تلعب دوراً قوياً في تعزيز القدرة البحثية وإثارتها واستمراريتها كان لا بد من توفير أدوات مناسبة لقياس هذا الشكل من الدافعية، بحيث يتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية بهدف بناء مقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وفقاً لتدرج جتمان حيث يتميز هذا التدرج بأنه من الطرق التي تتمركز حول الاستجابة، إذ تخدم هنا بيانات الاستجابة في تدرج الأفراد على المتصل النفسي بالاعتماد على قوة الفقرات التي أجاب عنها بصورة صحيحة، وكذلك يتم تدرج الفقرات من خلال قوة السمة أو كميتها لدى الأفراد الذين يجيبون على هذه الفقرات، حيث إن الدرجة التي يحصل عليها المفحوص بأسلوب جتمان تضعه في نقطة محددة على متصل السمة تجبره إما

على الموافقة على جميع الفقرات التي تقع أسفل نقطة تدريجية أو رفض جميع الفقرات التي تقع أعلى من نقطة تدريجية، مع مراعاة أن ترتيب الفقرات يعتمد على طريقة صياغة الباحث للفقرات. فمن الممكن أن يجعل فقراته متدرجة في الاتجاه السلبي أو متدرجة في الاتجاه الإيجابي مع مراعاة الحفاظ على أحادية البعد والتراكمية، وهذه الخاصية التي تمكننا من معرفة أي الفقرات التي استجيب عليها بالموافقة وأيها استجيب عليها بالرفض يطلق على هذا الإجراء ما يسمى معامل الاسترجاع Reproducibility ويعني إعادة تكوين نمط الاستجابة حيث يمكن من خلال معرفة درجة المفحوص على المقياس تحديد نمط استجاباته على فقراته (Mueller, 1986). والمتصفح للأدب السيكميومي يجد أن استخدام تدرج جتمان في مقاييس السمات النفسية قليل وذلك بسبب صعوبة هذا الأسلوب في التدرج، وبالرغم من صعوبته إلا أنه يراعي مسألة هامة لا تتوفر في غيره من طرق التدرج الأخرى، وهي أنه يراعي التسلسل المنطقي في فقراته وإمكانيته في تحديد إذا كانت السمة أحادية البعد أم لا (النهبان، 2004؛ كروكرو ألجينا، 2009).

من خلال البحث في الأدب النظري لبناء المقاييس في علم النفس التربوي فقد طور العلماء عدداً من الأساليب المشهورة في القياس ومن هذه الأساليب أسلوب ليكرت في التدرج، وأسلوب ثيرستون في التدرج، وأسلوب جتمان، والتي تندرج تحت ثلاث طرق أساسية في القياس (عودة، 2002؛ Crocker & Algina, 1986).

أولاً: الطرق التي تتمركز حول الأفراد:

حيث يهتم مطور المقياس في هذه الطريقة لتدرج الأفراد على متصل السمة المراد قياسها كما في مقاييس الاستعداد والتحصيل ففي هذه الطريقة تعطى الفقرات أوزاناً متساوية. ومن الأمثلة على هذه الطرق أسلوب ليكرت في التدرج ويعتبر من أكثر الطرق استخداماً في المقاييس النفسية والتربوية، ويعد من المقاييس الرتيبة حيث يقوم المفحوص بالموافقة أو عدم الموافقة بدرجات متفاوتة وضعها ليكرت تتراوح بين (3-7) درجات على عدد من الفقرات الغرض منها قياس اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين (عودة، 2002).

ثانياً: الطرق التي تتمركز حول المثيرات: يهتم مطور القياس هنا بتدرج المثيرات على متصل السمة المراد قياسها ومن الأمثلة على هذه الطرق أسلوب ثيرستون حيث نقوم بحسب هذه الطريقة بجمع عدد كبير من العبارات التي تمثل اتجاهات نحو موضوع معين يقوم المفحوص

بإبداء الموافقة أو الرفض عليها وتعرض هذه العبارات على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في الموضوع المراد قياسه للتأكد من وضوح الفقرات ومناسبتها قبل عرضها على المفحوصين، ومن القضايا التي طرحها ثيرستون أنه يمكن تدريج الجرائم من حيث خطورتها كالتالي: (السرقه، التهريب، الإجهاض، القتل...الخ) وعرضها على أشخاص من ذوي الخبرة ليقوموا بتدريجها من حيث الخطورة (Thurston, 1927)، فمثلا في طريقة الفترات المتساوية ظاهريا يقوم المحكمون بتصنيف العبارات على درجات تصل إلى 11 درجة، بحيث تعطى العبارة التي تعطي رفضا للموضوع الدرجة 1 والعبارة التي تعكس قبولا شديدا الدرجة 11 بينما تعطى الدرجة 6 للفقرة التي تمثل الحياد ومن ثم يحسب وزن كل فقرة بحسب اتفاق المحكمين حول تدريجها، ويتم بعد ذلك حساب قيمة الوسيط لكل فقرة وقيم التشتت لأراء المحكمين لاختيار الفقرات المناسبة للمقياس بعد حذف الفقرات غير المناسبة (Rankin, Knezek, Wallace & Zhang, 2004).

ثالثا: الطرق التي تتمركز حول الاستجابة:

وتعد هذه الطريقة أكثر الطرق صعوبة حيث يتم من خلالها تدريج المفحوصين والفقرات معا على متصل السمة حيث يتم تدريج الأفراد على متصل السمة حسب الفقرات التي استجاب عليها وبنفس الوقت يمكن تدريج الفقرات على المتصل وفقا لاستجابات الأفراد عليها ويعد تدريج جتمان مثالا على هذه الطريقة وهي الطريقة التي استخدمت في هذه الدراسة لبناء مقياس الدافعية البحثية.

تدريج جتمان:

قام لويس جتمان في عام 1944 بإيجاد أسلوب جديد في بناء المقاييس والذي أطلق عليه تحليل السكيلوجرام (Scalogram analysis) أو التدريج التراكمي حيث يقوم هذا الأسلوب على تدريج الأفراد والفقرات على المتصل النفسي (Crocker & Algina, 2006) وقد قام جتمان بوضع هذا الأسلوب بسبب الانتقادات التي وجهت للطرق السابقة ويعتمد أسلوب السكيلوجرام عن غيره من المقاييس بأنه:

- (1) مقياس أحادي البعد (Unidimensional Scale) فعند إعداد المقياس لا بد من التأكد من أن الفقرات جميعها تمثل بعدا أحاديا للسمة المراد قياسها
- (2) كما أنه يعتبر مقياساً تراكمياً حيث تعتبر التراكمية أساسا لبناء الفقرات فيه، حيث تبنى الفقرات بشكل تراكمي بحيث إذا أجاب الفرد على البديل بشكل إيجابي فلا بد له أن يوافق

بالإيجاب على جميع البدائل التي دونه ويستجيب سلباً على البدائل التي تكون فوقه (Muller, 1986).

كما يفترض جتمان أنه عند ترتيب الفقرات حسب صعوبتها فإن الفرد الذي يجيب بالإيجاب على فقرة يحصل على درجة أعلى من المفحوص الذي يجيب سلباً عليها، كما أنه يمكن من خلال ترتيب الفقرات معرفة إذا ما كان الفرد صادقاً وموضوعياً في الإجابة على الفقرات أم لا (White&Saltz, 1974).

وأيضاً مما يتميز به هذا الأسلوب أنه يمكننا من معرفة أي الفقرات التي استجاب الفرد عليها بالموافقة وأي الفقرات استجاب عليها بعدم الموافقة، وهذا ما يطلق عليه بإعادة تكوين نمط الاستجابة أو معامل الاسترجاع (Reproducibility) فمن خلال الدرجة التي حصل عليها المفحوص على المقياس يمكن معرفة استجاباته عليه (Aiken, 2003)، حيث يمثل معامل الاسترجاع إمكانية إعادة نمط الاستجابة على الفقرات وحسب عن طريق المعادلة الآتية (Maranell, 1974):

$$CR = 1 - (\sum E/R)$$

CR: معامل الاسترجاع للاختبار

حيث E: مجموع عدد الأخطاء

R: حاصل ضرب عدد الأفراد بعدد الفقرات

ويقترح جتمان أن لا يقل معامل الاسترجاع عن 0.90 كمحك لكون المقياس مبنياً بتدرج تراكمي بحيث أن تكون نسبة الخطأ في الاستجابات 0.10 (الطيري، 1997). ولأن معامل جتمان يتأثر بمعامل صعوبة الفقرات اقترح جاكسون Jackson حسابه عن طريق النسبة المئوية الزائدة (plus percentage ratio) ويرمز له PPR وهو مؤشر للتراكمية في المقاييس وحسب عن طريق المعادلة الآتية:

$$PPR_i = \frac{R_i - MR_i}{1 - MR_i}$$

حيث إن R: معامل الاسترجاع للفقرة i

MR: معامل الاستعادة الأدنى ويمكن حسابه عن طريق المعادلة الآتية:

$$MR_i = \frac{\#rights \text{ or } \#wrongs}{N}$$

(whichever is larger)

#rights: نسبة الإجابات الصحيحة (Pi)

#wrongs: نسبة الإجابات الخاطئة (qi)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد البحث العلمي أحد أهم الوظائف الأساسية التي يتوقع من طلبة الدراسات العليا القيام بها، وتعد الجامعات الأردنية طلبتها ليكونوا باحثين يمتلكون المعرفة ومهارات البحث العلمي، ولكن يبقى الدافع والاهتمام هو الجانب الأساسي الذي يحفز الباحثين نحو البحث العلمي، وتقديم إضافة علمية وعملية إلى حقول تخصصاتهم، والمبادرة بإنتاج البحوث العلمية الهادفة إلى حل المشكلات في مجالات اختصاصاتهم، والاستمرار في الإنتاج البحثي، وعدم الاقتصار على أبحاث ما قبل الدكتوراة، أو الرسائل والأطروحات الجامعية. لذلك ستقدم فكرة بناء مقياس لقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وفقاً لتدرج جتمان حيث يعد من أفضل الأساليب في التدرج حيث يمكننا من خلاله تدرج الفقرات والأفراد معاً، بحيث يتميز بخصائص سيكومترية جيدة تسهم في الوقوف على واقع الدافعية البحثية لدى الطلبة وبالتالي وضع خطط لتنمية الدافعية البحثية وتطويرها وتقديم حلول لجعلها بمستويات أفضل مما يحسن الإنتاج البحثي للجامعة ويمكن أن تكون هذه الأداة نواة تستخدمها الجامعات الأخرى ومن له علاقة بمشكلة الدراسة. وبذلك تبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية: الصدق، والثبات، وفاعلية الفقرات؟
2. ما مستوى الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية؟
3. هل يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية باختلاف جنس الطالب (ذكر، وأنثى)، ونوع كليته (إنسانية، وعلمية)، ومستوى البرنامج (ماجستير، ودكتوراة)؟

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس لقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وفقاً لتدرج جتمان، بحيث يتميز بخصائص سيكومترية ملائمة، والوقوف على واقع الدافعية البحثية لدى الطلبة، وبشكل أكثر تفصيلاً، تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:
- استقصاء الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية البحثية الذي تم بناؤه وفق تدرج جتمان.
 - الكشف عن درجة الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية.
 - استقصاء درجة تأثير الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية باختلاف جنس الطالب (ذكر، وأنثى)، ونوع كليته (إنسانية، وعلمية)، ومستوى البرنامج (ماجستير، ودكتوراة).

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية في هذه الدراسة في سعيها إلى توفير مقياس للدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية بحيث يتم بناء فقراته تبعاً لتدرج جتمان، ويتم فحص الخصائص السيكومترية له وتطويره بحيث تصبح خصائصه السيكومترية ملائمة تسهم في الوقوف على واقع الدافعية البحثية لدى الطلبة، لما للدافعية البحثية من علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالإنتاج البحثي لدى الباحثين عموماً، ولدى طلبة الدراسات العليا بشكل خاص. كما أنه يمكن أن تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار الباحثين إلى العوامل غير المعرفية ذات الصلة بالإنتاجية البحثية والمهارات البحثية لدى الباحثين، ولدى طلبة الدراسات العليا تحديداً. ومن جهة أخرى الأهمية التطبيقية، يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية ذوي الصلة ببرامج الدراسات العليا، في اعتماد نتائج المقياس كمحك إضافي لتقييم الطلبة وإنتاجهم البحثي أو المفاضلة بينهم لأغراض متعددة، مثل الإيفاد والتعيين.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في الجامعة الأردنية.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على طلبة كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية.

-الحدود الزمانية: جرى تنفيذ هذه الدراسة على الطلبة في الفصل الدراسي الأول للعام 2025/2024.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

الدافعية البحثية: العوامل التي تدفع الباحثين لإجراء البحوث. قد تكون العوامل المحتملة لإجراء البحث إما واحداً أو أكثر مما يلي: الرغبة في الحصول على درجة علمية، مع الفوائد المترتبة عليها؛ والرغبة في مواجهة التحدي في حل المشكلات التي لم يتم حلها، والرغبة في الحصول على متعة فكرية للقيام ببعض الأعمال الإبداعية، والرغبة في خدمة المجتمع، والرغبة في الحصول على الاحترام والتقدير من الآخرين وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية البحثية والذي تم بناؤه وفق تدرج جتمان.

تدرج جتمان: طريقة في التدرج تحدث عنها لويس جتمان، يمكن من خلاله معرفة استجابات المفحوص من خلال الدرجة التي حصل عليها، حيث يتم فيه بناء الفقرات بطريقة تراكمية، أي ترتيب الفقرات حسب درجة تمثيلها للسمة المراد قياسها وبالتالي معرفة الفقرات التي أجاب عليها بالموافقة وأنها أجاب عليها بالرفض (Mueller, 1986). وهو الأسلوب المتبع لبناء المقياس المستخدم لقياس الدافعية البحثية

الخصائص السيكومترية: دلالات الصدق والثبات المحسوبة بطرق متنوعة ومتعددة ملائمة لطبيعة المقياس، بالإضافة إلى فاعلية الفقرات، من حيث المتوسطات الحسابية، ومعاملات الشيوخ والدلالة التمييزية، ومعامل الاستعادة والقياسية لمقياس الدافعية البحثية.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث الذي قامت به الباحثتان تم الوصول إلى عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لأبرز هذه الدراسات.

قام ديمر، وآخرون (Deemer, 2010. et.al.) بتطوير مقياس الدافعية البحثية (RRMS) لاستكشاف الدوافع التحفيزية الكامنة التي قد تتنبأ باهتمام طلبة الدكتوراة بالبحث. ويتضمن المقياس ثلاثة مقاييس فرعية: تجنب الفشل، والمكافأة الداخلية، والمكافأة الخارجية، وهدفت الدراسة إلى تقديم دليل إضافي على البنية العاملية لمقياس الدافعية البحثية باستخدام عينة من طلاب الدكتوراة في علم النفس الإكلينيكي والإرشادي، بالإضافة إلى فحص العلاقة بين أنواع الدوافع والاهتمام بالبحث. افترضت الدراسة أن دوافع البحث ستكون مؤشرات هامة للاهتمام

بالبحث تتجاوز أثر بيئة التدريب البحثي. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أدلة إضافية على البنية العاملية للمقياس لدى عينة جديدة من طلبة الدكتوراة في علم النفس الإكلينيكي والإرشادي. كما بينت نتائج تحليل الانحدار الهرمي أن المكافأة الداخلية، والمكافأة الخارجية كانتا منبئات إيجابية ذات دلالة إحصائية للاهتمام بالبحث، حتى بعد التحكم في متغيري الجنس وبيئة التدريب البحثي، وذلك لدى كل من طلبة الإرشاد والعينة الكلية. أما تجنب الفشل، فقد تبين أنه مؤشر سلبي مهم للاهتمام بالبحث لدى طلبة الإرشاد، لكن ليس لدى طلاب علم النفس الإكلينيكي.

وأجرت مير (Mayer, 2012) دراسة هدفت إلى الحصول على مزيد من الأدلة لبنية عوامل مقياس الدافعية البحثية باستخدام عينة من طلبة الدكتوراة في علم النفس الإكلينيكي والاستشاري، وفحص العلاقة بين أنواع الدافعية والبحث. فقد تم الافتراض بأن دافعية البحث كما تم قياسها بمقاييس معينة ستكون متنبئاً مهماً باهتمام الطلبة بالبحث. وقد قدمت نتائج التحليل العاملي دليلاً إضافياً على البنية العاملية للمقياس في عينة جديدة من طلبة الدكتوراة في علم النفس الإكلينيكي والاستشاري. وأظهرت النتائج أن هنالك عوامل كانت تنبئاً إيجابياً بشكل دال إحصائياً بالاهتمام البحثي بين الطلبة. لذلك فقد دعمت نتائج هذه الدراسة النظرية القائلة بأن الدوافع البحثية الأساسية قد تلعب دوراً مهماً في توقع مشاركة طلبة الدكتوراة في علم النفس في البحث في حياتهم المهنية. وبينت النتائج أن غالبية طلاب الدكتوراة في علم النفس الإكلينيكي والاستشاري أظهروا مستويات منخفضة من الاهتمام بالبحث أثناء وجودهم في المدرسة العليا، ويشيرون إلى قلة أو عدم وجود نية متابعة أبحاث ما بعد الدكتوراة على الرغم من أنهم تلقوا تدريبات ضمن نموذج عالم وممارس. تم تحديد العوامل السياقية والفردية المتعلقة بالاهتمام البحثي، مثل بيئة التدريب البحثي والفاعلية الذاتية كمساهمين محتملين في نتائج البحث. على الرغم من أن هذه المتغيرات تبدو مرتبطة ببعضها بعضاً، إلا أن العديد من الدراسات وجدت أنها لا تمثل جزءاً كبيراً من التباين في الاهتمامات البحثية.

كما أجرى ليش وهوج (Leech and Haug, 2015) دراسة هدفت إلى مقارنة الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التعليم في الجامعات البحثية الأمريكية بالنتائج السابقة على هذا المقياس عند تطبيقها على هيئة تدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM). واستخدم التحليل العاملي، وأشارت النتائج إلى

ملاءمة النموذج ثلاثي العوامل، وإمكانية الحصول على نموذج جديد من أربعة عوامل، تفسر 47% من التباين: باعتباره أفضل ملاءمة: تجنب الفشل، المكافأة الداخلية- الرضا، المكافأة الداخلية- البهجة، والمكافأة الخارجية، وكانت معاملات الثبات الإجمالية للمقياس بحدود 0.76. وأجرى أهانكيان وحسين وصالح (Ahanchian, Hossein, Salehi, 2015) دراسة هدفت إلى التحقق من صدق مقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الفردوسي في مشهد وجامعة مشهد للعلوم الطبية في إيران. وتم اختيار حجم عينة من 280 طالب دراسات عليا. لجمع البيانات المستخدمة من مقياس الدافعية البحثية. تم استخدام الاتساق الداخلي ولتقييم بنية العوامل، تم استخدام طريقة التحليل العاملي. تم التحقق من صدق محتوى المقياس من قبل الأساتذة والخبراء في طرق البحث وعلم النفس. أظهرت نتائج تحليل العوامل أنه تم تأكيد بنية العوامل الخاصة بالدافعية البحثية بعدد 3 عوامل، وكانت معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمقاييس الفرعية للدافعية البحثية الثلاثة: (الدافعية الداخلية، والخارجية، وتجنب الفشل) على التوالي 0.93 و 0.86 و 0.76. أشارت هذه النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات ملائمة، لذلك يمكن استخدامه لتقييم الدافعية البحثية واهتمامات واتجاهات الطلبة نحو البحث العلمي.

أما برانستين (Prasertsin, 2018) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تطوير مقياس الدافعية في البحث الإجرائي الصفّي الذي يجريه معلمو المدارس، وتضمنت العينة 403 معلمين تابعين لمكتب لجنة التعليم الأساسي. تم جمع البيانات من خلال استبانة تضمنت 20 سؤالاً، والتي تم تصميمها في خمسة مستويات لمقياس الدافعية في البحث، وتكونت الاستبانة من ثلاثة متغيرات كامنة مع تسعة أسئلة عن الدافعية الداخلية، وستة أسئلة عن تجنب الفشل، وخمسة أسئلة عن الدافعية الخارجية. وأجري التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق البناء لمتغيرات البحث الكامنة، وأظهرت النتائج اتساق النتائج التجريبية مع النموذج البحثي. علاوة على ذلك، أظهرت مصفوفة الارتباط المكونة من 20 متغيراً ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الكامنة للدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

وأجرى حسيني وآخرون (Hossein, et.al., 2010) بهدف تكييف مقياس دافعية البحث (RMS) الخاص بـ Deemer و Martens وBuboltz عام 2010 وتم إنشاء شبكة من الأدلة التجريبية في دراستين منفصلتين تكونت العينة في كل منهما من 202 و 201 من مدرسي اللغة الإنجليزية في الكلية الإيرانية (SETs) لبناء مثل هذه الأداة. تم تفسير النتائج التي توصلت إليها

هذه الدراسات عبر 4 استنتاجات: (المجال المستهدف، والتسجيل، والتعميم، والاستقراء)، بالحكم على ما إذا كان الدليل يدعم التفسير المقترح للدرجات. نتج عن ذلك مقياس الدافعية للبحث للمعلم ويتكون من 22 فقرة مع ثلاثة أبعاد، وهي دافعية البحث الداخلية، ودافعية البحث الخارجية، وتجنب فشل البحث، وتم تقديم الدعم الأولي لتفسير درجات المقياس كمقياس لدوافع إجراء البحوث.

وفي دراسة لسليمان (2021) هدفت للكشف عن مدى الإسهام النسبي لكل من الكفاءة الذاتية البحثية وتوجهات أهداف الإنجاز في الدافعية البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس والتربية الخاصة بالجامعات السعودية حيث تكونت العينة من 141 عضواً تدريسياً واستخدمت في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس: مقياس الكفاءة الذاتية البحثية ومقياس توجهات الإنجاز ومقياس الدافعية البحثية. أشارت نتائج الدراسة إلى الإسهام الدال للكفاءة الذاتية للتنبؤ بالدافعية البحثية الداخلية وتوجهات أهداف الإتقان، في حين لم يوجد إسهام دال للتنبؤ بتوجهات أهداف الأداء. كما أشارت النتائج إلى القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الإتقان بالدافعية البحثية والقدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الأداء بالدافعية البحثية الخارجية، وبينت النتائج التأثير الوسيط لتوجهات أهداف الإتقان في العلاقة بين الكفاءة الذاتية البحثية والدافعية البحثية الداخلية.

وأجرى زانغ وزملاؤه (Zhang: et al., 2022) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين القدرة البحثية والدافعية البحثية لطلاب التمريض بعد التخرج في كليات الطب الصيني التقليدي وتحديد العوامل الأخرى التي قد يكون لها تأثير في القدرة البحثية لهم. تم استخدام مسح إلكتروني مقطعي لجمع البيانات من 191 طالباً تمريض في الدراسات العليا، في الفترة من أكتوبر إلى نوفمبر 2020 باستخدام مقاييس ذاتية التقييم للقدرة البحثية والدافعية البحثية. تم تحديد العلاقة بين المتغيرات التي تؤثر على القدرة البحثية لطلبة الدراسات العليا في كليات الطب الصيني التقليدي. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين درجة التقييم الذاتي للقدرة البحثية والدافعية البحثية. وأظهر تحليل الانحدار التدريجي المتعدد أن الدرجة العلمية ودافعية البحث والعمر والمشاركة النشطة في مناقشات الفصل كانت العوامل الرئيسية التي تؤثر في القدرة البحثية الذاتية.

وفي دراسة أجراها الشحات (2025) بحثت في الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين استخدام ChatGPT ودافعية البحث لدى طلاب الدراسات العليا. استخدم تصميم مقطعي مع 324 طالب دراسات عليا من الجامعات المصرية. أكمل المشاركون استبانات لتقييم استخدامهم لـ ChatGPT، وكفاءتهم الذاتية، ودافعتهم للبحث. كشفت نمذجة المعادلات الهيكلية عن نموذج وساطة جزئية ذي دلالة إحصائية، حيث شكلت الكفاءة الذاتية 34.13% من التأثير الإجمالي لاستخدام ChatGPT على دافعية البحث، بينما بقي تأثير مباشر كبير (65.86%). تنبأ استخدام ChatGPT بشكل كبير بكل من الكفاءة الذاتية ($\beta = .574$, $p < .001$) ودافعية البحث ($\beta = .372$, $p < .001$)، مع توقع الكفاءة الذاتية بشكل كبير بدافعية البحث ($\beta = .336$, $p < .001$). وأشارت النتائج إلى أن ChatGPT يعمل كمساعد تقني وأداة نفسية تعزز ثقة الطلاب بقدراتهم البحثية، مما يحسن دافعتهم للمشاركة في الأنشطة البحثية. وأن الاستخدام المتعمد لأدوات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يؤثر إيجاباً في تجربة الطلاب البحثية، مؤكدة أهمية التوازن الذي يساعد على تعزيز تنمية المهارات المستقلة.

أما فيما يتعلق بالدراسات المتعلقة بتدريج جتمان، فقد أمكن للباحثة العودة إلى عدد منها، مثل: أجرى أهوجا (Ahuga, 1996) دراسة هدفت إلى تشخيص المهارات والمفاهيم الرياضية والهندسية الأساسية عند معلمين جدد قبل ممارستهم المهنة، إذ استخدم عينة مكونة من (145) معلماً ومعلمة، وجرى تطبيق اختبار مكون من (25) فقرة تمثل كل خمس فقرات مستوى معيناً ومتدرجة في صعوبتها، تم بناؤها وفق نموذج جتمان في بناء الاختبارات، ولوحظ القدرة الكبيرة للأداة على تشخيص مستويات أفراد العينة، إذ أشارت النتائج إلى وجود ضعف عام عند المعلمين في سنغافورة في امتلاك مهارات ومفاهيم رياضية وهندسية، وقد بلغت قيم معاملات استرجاع جتمان للمستويات الخمس بين 0.98 و0.99، وهي قيم استرجاع مرتفعة. وأجرت لين (Lynn, 2001) دراسة حول العنف الأسري استخدمت فيها مقياساً مكوناً من سبع فقرات رتبت فيها الأحداث بشكل هرمي من أقل مستويات العنف إلى أعلاها وفق أسلوب جتمان في بناء المقاييس، وطبق على عينة مكونة من 209 من سيدات تسكن في الملاجئ في الولايات المتحدة حيث تم حساب معامل الاسترجاع وكان يساوي 0.90 ما يدل على أن بناء الاختبار يتوافق مع أسلوب جتمان.

وفي دراسة أجراها صوفان (2004) هدفت لبناء اختبار للمهارات الأساسية لمادة الرياضيات للمرحلة الأساسية في الأردن وفق معايير جتمان حيث تكونت العينة من 368 طالباً وطالبة من

الصف الخامس الأساسي، وتكون الاختبار من سبعة اختبارات جزئية كل اختبار يتكون من ست فقرات فرعية وتم حساب معامل الاسترجاع للاختبارات بطريقة جتمان وجاكسون ولوفنجر وفاي، وأشارت النتائج أنها مقبولة وأن بناء الاختبار يتوافق مع طريقة جتمان.

وأجرى الصرايرة والصمادي (2018) دراسة هدفت إلى تقصي أثر عدد بدائل الفقرة وطرق حساب الأخطاء في أنماط الاستجابات وفق طريقتي (جتمان وجودإنف) على قيمتي معامل الاسترجاع ومعامل القياسية للاختبار والفقرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق اختبار تحصيلي في مبحث الرياضيات بعد التأكد من خصائصه السيكمومترية، مكون في صورته النهائية من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة نماذج على عينة مكونة من (306) من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، من العام الدراسي (2014/2015م). وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى إنه كلما زاد عدد بدائل الفقرة زادت قيمة معامل الاسترجاع ومعامل القياسية للاختبار في كلا طريقتي حساب الأخطاء في أنماط الاستجابة وبأفضلية طريقة جتمان، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في قيم معامل الاسترجاع ومعامل القياسية للفقرات تعزى لطريقة حساب الأخطاء ولصالح طريقة جتمان عند جميع الفقرات، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في قيم معامل الاسترجاع ومعامل القياسية للفقرات تعزى لعدد بدائل الفقرة والتفاعل بين عدد بدائل الفقرة وطريقة حساب الأخطاء.

عموماً تعتبر هذه الدراسة استكمالاً لما سبقها من الدراسات لكنها تميزت بأسلوب مختلف في القياس وهو أسلوب جتمان حيث يلاحظ نقص في وجود دراسات عربية أجريت على مقاييس للدافعية البحثية، عوضاً عن عدم وجود مقاييس ذات صلة بالدافعية بنيت وفق تدرج جتمان، ولعل هذا ما يميز الدراسة الحالية، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في منهجية البحث والإطار النظري، كما اعتمدت عليها لأغراض مقارنة النتائج بها.

منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة بناء مقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وفق تدرج جتمان، وبعد ذلك تطبيقه على عينات الدراسة، واعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لأن هذه المنهجية تعتبر الأنسب لأهداف الدراسة حيث يتم من خلالها وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً كميّاً.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الماجستير والدكتوراة الملتحقين ببرامج كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، والذين يقدر عددهم بنحو 6239 طالباً وطالبة، بناءً على إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للطلبة الملتحقين ببرامج الماجستير والدكتوراة للعام 2024/2025 (4434 ماجستير، و1859 دكتوراة) (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2024).

عينة الدراسة:

تم استخدام أسلوب المعاينة العشوائية العنقودية بداية باختيار عينة من الكليات الإنسانية والعلمية والصحية، واختيار شعب من هذه الكليات، وقد روعي في ذلك أن يتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة نوع الكلية (إنسانية، وعلمية)، ومستوى البرنامج (ماجستير أو دكتوراة) والجنس (ذكر، وأنثى)، حيث تم تقسيم المجتمع إلى ثلاث طبقات: الطبقة الأولى نوع الكلية (علمية أو إنسانية)، والطبقة الثانية نوع البرنامج (ماجستير أو دكتوراة)، والطبقة الثالثة الجنس (أنثى ذكر). وبلغ عدد الطلبة الذين شاركوا في الدراسة (999) طالباً وطالبة، وبين الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات.

جدول 1 توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، ومستوى البرنامج

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	435	43.5
	إناث	564	56.5
	المجموع	999	100.0
الكلية	علمية	252	25.2
	إنسانية	568	56.9
	صحية	179	17.9
	المجموع	999	100.0
الدرجة	ماجستير	696	69.7
	دكتوراة	303	30.3
	المجموع	999	100.0

أداة الدراسة:

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء مقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، وذلك وفق الخطوات الآتية:

أولاً: الرجوع إلى الأدبيات السابقة والإطار النظري والمقاييس المشابهة، من أجل تحديد بنية المقياس وأبعاده التي تكون بمجملها بنية الدافعية البحثية، ونقطة ارتكاز رئيسية. ومنها مقياس

الدافعية البحثية الذي أعده وطوره زانغ (Zhang, 2014)، ويتكون المقياس من 31 فقرة موزعة على بعدين؛ الدوافع الخارجية لإجراء الأبحاث الأكاديمية 16 مفردة، والدوافع الخارجية 14 مفردة، وتكون الاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي، يتدرج ما بين (1= غير موافق بشدة) إلى (5= موافق بشدة).

ثانياً: كتابة فقرات المقياس: تم كتابة تجمع من الفقرات بحيث تكون هذه الفقرات مبنية بشكل تراكمي إذ تكون البدائل مرتبة من حيث شدة تمثيلها للسمة من الأقل تمثيلاً للسمة إلى الأكثر تمثيلاً، وفي ضوء عدة اعتبارات أو محكات، أهمها المحكات التي وضعها Guttman:

- تجنب صياغة الفقرات بلغة الماضي.
 - تجنب صياغة الفقرات على شكل حقائق، أو على شكل تفسير به كأنها حقائق.
 - تجنب الفقرات التي يمكن أن تفهم بأكثر من معنى واحد.
 - تجنب الفقرات التي يوافق عليها معظم المستجيبين، أو يعارضها معظمهم.
 - اختيار الفقرات بحيث تغطي المجال الانفعالي الذي يتم قياسه بشكل كامل.
 - جعل لغة الفقرات بسيطة وسهلة ومباشرة.
 - أن تكون الفقرات قصيرة لا يزيد عدد كلماتها على عشرين كلمة.
 - تجنب إدخال فكرتين في الفقرة الواحدة.
 - تجنب الكلمات التي توحى بالتطرف مثل: جميع، غالباً، لا أحد، إطلاقاً، حتماً.
 - تجنب استخدام النفي المزدوج في نفس الجملة.
- وعموماً، مرت عملية تطوير المقياس بالخطوات التالية:
- أولاً: كتابة فقرات تتناسب مع موضوع الاتجاه المراد قياسه بحيث تُرتب على متصل من الأقل إيجابية إلى الأكثر إيجابية أي تُرتب ترتيباً تراكمياً، إذ يقتضي هذا الترتيب بأن الموافقة على فقرة من الفقرات يقتضي الموافقة على الفقرات الأقل منها إيجابية.
- ثانياً: إعداد المقياس للتطبيق بما في ذلك التعليمات التي توجّه للمفحوصين على تحديد الفقرات التي يوافقون عليها.
- ثالثاً: تطبيق المقياس على المفحوصين ويرى جتمان أن عدد المفحوصين يفترض أن يكون خمسة أضعاف عدد الفقرات وهو يتفق مع ثيرستون في هذا الشرط.

رابعاً: إخضاع البيانات التي تم الحصول عليها من جراء التطبيق لعملية تحليل حسب تدرج جتمان وهي: معامل الاسترجاع Coefficient of Reproducibility ومعامل القياسية Coefficient of Scalability وهذه المعاملات تبين مدى اتساق الفقرات مع مقياس جتمان وشروطه، وتوضح كذلك الاتساق أو عدمه في الاستجابة على الفقرات حسب مقياس جتمان ويذكر كروكر وألجينا (2009) أن (0.9) محك لمعامل الاسترجاع إذ تعد الفقرات بأنها تشكل مقياساً رتبياً إذا تجاوزت هذا المحك.

حيث تم استخراج معامل الاسترجاع للتأكد من ملاءمته لتدرج جتمان وفق الخطوات الآتية:

- تجهيز البيانات الثنائية، بحيث تم تحويل الإجابات إلى استجابات ثنائية كما يلي: 1 أو 2 تقابل صفر، و3 فما فوق تقابل (1).
 - حساب مجموع علامات كل فرد، ثم ترتيب الأفراد تنازلياً بناء الدرجة الكلية.
 - حساب معامل صعوبة كل فقرة، ثم ترتيب الفقرات حسب صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب.
 - مقارنة استجابات كل شخص بالأنماط المتوقعة في Guttman scale
 - إيجاد عدد الانتهاكات والأخطاء Errors لكل فقرة.
 - إيجاد معامل الاسترجاع أو الاستعادة Ri باستخدام العلاقات المناسبة.
- ثالثاً: اختبار افتراض أحادية البعد للبيانات المتحققة على المقياس:
- وقد أشار هاتي (Hattie, 1985) إلى عدد من المؤشرات التي تستخدم للدلالة على أحادية البعد وقد تم تصنيفها في مؤشرات هي:
- مؤشرات تعتمد نمط الاستجابة ومن أمثلتها: معامل استرجاع جتمان Guttman، أو ما يعرف بمعامل الاسترجاع، أو الاستعادة Coefficient Reproducibility، ومؤشر التجانس Index of Homogeneity.
 - مؤشرات تعتمد على الثبات، ومن أمثلته: معامل ثبات كرونباخ ألفا α Gronbach أو معامل كودر - ريتشاردسون، ومعامل ارتباط الفقرة مع المقياس.
 - مؤشرات تعتمد على المكونات الرئيسية وهي مؤشرات تعتمد على التحليل العاملي.
 - مؤشرات تعتمد على نماذج السمات الكامنة.

رابعاً: عملية تجريب الفقرات على العينة الاستطلاعية والمكونة من 100 طالب وطالبة من كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، واستخراج المؤشرات الإحصائية الأولية بناء عليها، من مثل: الدلالة التمييزية للفقرات، ومعامل الاستعادة لها، ودلالات الصدق والثبات بطرق مختلفة. وبناء على نتائج هذه المرحلة تم إدخال التعديلات المناسبة، ليصبح المقياس جاهزاً للتطبيق في المرحلة الرئيسية.

وبين الجدول (2) نتائج التطبيق على العينة الاستطلاعية حيث تكون المقياس في صورته الأولية من 40 فقرة.

جدول 2/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالات التمييزية للدرجات على كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية البحثية على العينة الاستطلاعية

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة التمييزية
Q1	2.97	1.33	0.66
Q2	2.82	1.39	0.53
Q3	2.76	1.13	0.44
Q4	3.04	1.44	0.54
Q5	2.81	1.28	0.46
Q6	2.71	1.21	0.50
Q7	3.42	1.36	0.41
Q8	3.02	1.29	0.44
Q9	2.52	1.16	0.39
Q10	3.01	1.51	0.53
Q11	2.90	1.28	0.60
Q12	2.83	1.42	0.75
Q13	3.00	1.34	0.50
Q14	2.82	1.24	0.71
Q15	2.95	1.20	0.25
Q16	3.11	1.26	0.60
Q17	3.15	1.36	0.69
Q18	3.23	1.09	0.54
Q19	2.91	1.36	0.62
Q20	2.85	1.26	0.54
Q21	2.87	1.35	0.46
Q22	3.07	1.29	0.66
Q23	2.93	1.26	0.48

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة التمييزية
Q24	2.73	1.30	0.47
Q25	3.08	1.38	0.58
Q26	2.73	1.34	0.53
Q27	2.71	1.14	0.68
Q28	3.28	1.17	0.63
Q29	2.91	1.20	0.51
Q30	2.78	1.32	0.57
Q31	3.30	1.34	0.58
Q32	2.77	1.19	0.39
Q33	3.13	1.25	0.57
Q34	2.99	1.43	0.62
Q35	2.96	1.26	0.61
Q36	3.15	1.27	0.52
Q37	3.43	1.29	0.36
Q38	3.15	1.32	0.38
Q39	2.87	1.18	0.39
Q40	3.73	1.20	0.39

يلاحظ من الجدول (2) أن متوسط الدرجات على الفقرات قد تراوحت قيمته بين 2.52 و3.73، فيما تراوحت قيمة الدلالة التمييزية للفقرات بين 0.25 و0.75 وبذلك اعتبرت الدلالات التمييزية للفقرات ملائمة لها جميعاً حسب معيار ايبل وتتراوح معاملات التمييز بين (-1) و (+1)، وتشير أي قيمة إلى دلالة معينة، حيث اقترح (Ebel & Frisbie 1991)

0.40 أو أكثر: البند مميز جيداً

0.30 - 0.39: بند مميز

0.20 - 0.29: بند أقل تمييزاً

0.10 - 0.19: بند محدود يجب تحسينه

أقل من 0.10: لا فائدة منه في الاختبار.

كما جرى استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغت قيمته 0.943، وهي ملائمة لأغراض الدراسة.

وجرى استخراج معامل الاسترجاع جتمان Guttman 0.894 وهي قيمة قريبة من 0.90. كما بلغ معامل استرجاع جاكسون Jackson 0.80، علماً بأن القيمة المحكية لمقياس جاكسون

Jackson 0.70، لذا تعد القيمة الناتجة ملائمة. كما بلغت قيمة مقياس القابلية للتدرج لجوتمان 0.923 scalability

خامساً: تطبيق الأداة بصورتها النهائية على العينة المكونة من 999 طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا ثم تصحيح أداة الاختبار بعد ذلك وترتيب المفحوصين حسب الدرجة الكلية من الأعلى درجة إلى الأقل من ثم ترتيب الفقرات حسب معامل الشيعو الخاص بكل فقرة من الأقل إلى الأكثر شيوعاً ثم إدخال البيانات إلى برنامج SPSS لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة. متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التصنيفية التالية الجنس (ذكر، وأنثى)، ونوع الكلية (علمية، وإنسانية، صحية)، ونوع برنامج الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراة) واشتملت على المتغير الرئيسي المراد قياسه وهو الدافعية البحثية. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية: الصدق، والثبات، وفاعلية الفقرات (الصعوبة والدلالة التمييزية ومعامل الاستعادة)؟ تم استخراج مؤشرات عن دلالات صدق البناء بطريقة التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية PCA.

كما تم استخراج مؤشرات عن فاعلية الفقرات باستخراج الدلالة التمييزية، ونسبة شيوع كل بديل، وبعدها حسبت معاملات الاسترجاع للفقرات من خلال طريقي جتمان وجاكسون للتأكد من أن بناء المقياس يتناسب مع طريقة وتدرج جتمان. وتم إيجاد دلالات عن ثبات الدرجات على المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا، ومعامل جتمان.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات مقياس الدافعية البحثية وعليه ككل.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل تختلف درجة الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية باختلاف جنس الطالب (ذكر، وأنثى)، ونوع كليته (إنسانية، وعلمية صحية)، ومستوى البرنامج (ماجستير، ودكتوراة)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية للدرجات على فقرات مقياس الدافعية البحثية وعليه ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة، ثم تم استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة تأثير هذه المتغيرات. عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما الخصائص السيكمومترية لمقياس الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية؟ للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج دلالات عن كل من معاملات الاستعادة والقابلية للتدريج وصدق المقياس وثباته على النحو الآتي:

معاملات الاستعادة **Reproducibility** والقابلية للتدريج **Scalability**:

لاستخراج معامل الاستعادة تم اتباع الخطوات الآتية:

- تجهيز البيانات الثنائية، بحيث تم تحويل الإجابات إلى استجابات ثنائية كما يلي: 1 أو 2 تقابل صفر، و3 فما فوق تقابل (1).
- حساب مجموع علامات كل فرد، ثم ترتيب الأفراد تنازلياً بناء على الدرجة الكلية.
- حساب معامل صعوبة كل فقرة، ثم ترتيب الفقرات حسب صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب.
- مقارنة استجابات كل شخص بالأنماط المتوقعة في Guttman scale.
- إيجاد عدد الانتهاكات والأخطاء Errors لكل فقرة.
- إيجاد معامل الاسترجاع أو الاستعادة Ri باستخدام العلاقات المناسبة.

وبين الجدول (3) معاملات الاستعادة أو الاسترجاع للفقرات وللمقياس ككل.

جدول 3 معاملات الاسترجاع أو الاستعادة لفقرات مقياس الدافعية البحثية وللمقياس ككل

الفقرات	معامل الاسترجاع	الفقرات	معامل الاسترجاع
Q1	0.91	Q21	0.92
Q2	0.84	Q22	0.90
Q3	0.91	Q23	0.88
Q4	0.95	Q24	0.90
Q5	0.89	Q25	0.90
Q6	0.87	Q26	0.90
Q7	0.83	Q27	0.92
Q8	0.84	Q28	0.96
Q9	0.91	Q29	0.95
Q10	0.95	Q30	0.95
Q11	0.92	Q31	0.92
Q12	0.90	Q32	0.93
Q13	0.90	Q33	0.94
Q14	0.90	Q34	0.92
Q15	0.88	Q35	0.94
Q16	0.90	Q36	0.96
Q17	0.96	Q37	0.94
Q18	0.92	Q38	0.96
Q19	0.91	Q39	0.92
Q20	0.89	Q40	0.94

يلاحظ من الجدول (2) أن قيمة معامل الاسترجاع جتمان Guttman قد تراوحت بين 0.83 و0.96، وقد كان عدد الفقرات التي بلغت قيمة معامل الاسترجاع لها 0.90 فأكثر 32 فقرة، بينما كان هنالك ثمان فقرات تقع قيمة معامل الاسترجاع لها في الثمانينيات. وقد بلغ معامل الاسترجاع للمقياس ككل 0.91.

كما بلغ معامل استرجاع جاكسون Jackson 0.80، علماً بأن القيمة المحكية لمقياس جاكسون Jackson 0.70، لذا تعد القيمة الناتجة ملائمة. كما بلغت قيمة مقياس القابلية للتدرج لجوتمان Scalability 0.923.

صدق مقياس الدافعية البحثية.

وقد تحقق من خلال عدة طرق، منها:

الصدق الظاهري:

والذي تحقق من خلال المنهجية العلمية والإجراءات المتبعة في بناء المقياس التي سبق ذكرها، من حيث العودة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناء الفقرات، وتحكيمها بالعرض على مجموعة من المحكمين، والأخذ بملاحظاتهم، ومن ثم تجربته على عينة استطلاعية للوقوف على فاعليته ومدى تحقيقه لأهدافه، ومقروئته.

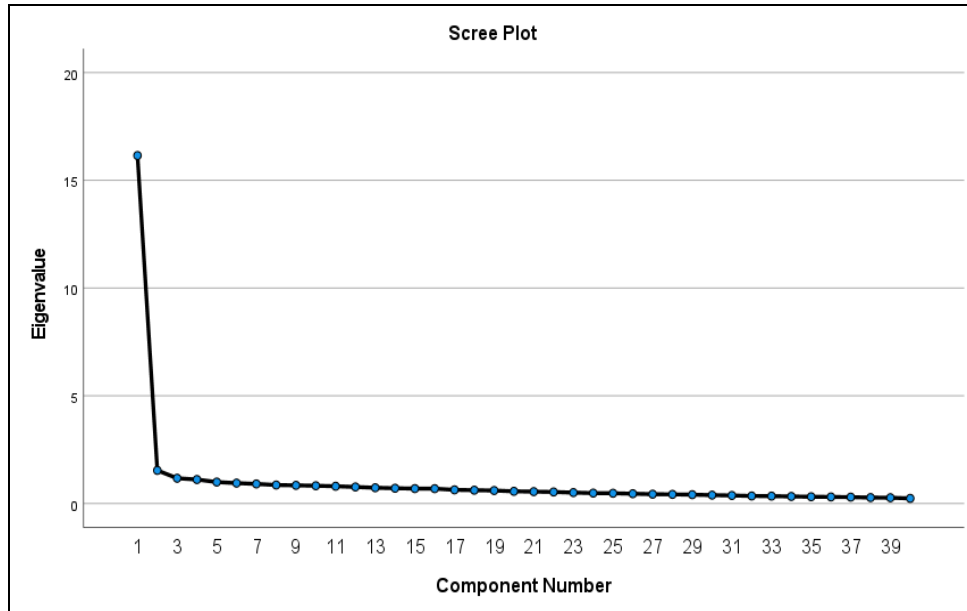
صدق البناء:

تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية على العينة الرئيسة. وقد استخرجت قيمة اختبار كفاية حجم العينة Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy وبلغت قيمته 0.967، مما يشير إلى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي. وبعد ذلك استخرجت معاملات الشيع، وتراوحت قيمها بين 0.347 و0.649، مما يشير إلى إمكانية فرز العوامل من النتائج. استخرجت العوامل المكونة للمقياس بناء على الجذر الكامن الذي لا يقل عن واحد صحيح، وبين الجدول (3) العوامل الرئيسة المكونة للمقياس.

جدول 4**العوامل الرئيسة المكونة لمقياس الدافعية البحثية**

المكونات	الجذر الكامن	التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
1	16.152	40.379	40.379
2	1.540	3.849	44.229
3	1.175	2.937	47.166
4	1.115	2.787	49.953

يلاحظ من الجدول (4) أنه تم الاحتفاظ بالمكونات التي جذرها الكامن أكبر من (1) وفقاً لمحك كايزر Kaiser Criterion. ويلاحظ أن المكون الأول بلغت قيمة جذره الكامن 16.152 وهو يفسر نسبة كبيرة من التباين 40.379%، ثم ينخفض الجذر الكامن بشكل حاد بعد العامل الأول ليصبح 1.540. هذا النمط قد يشير إلى أن المكون الأول قوي جداً مقارنة ببقية المكونات، وبين الشكل (1) المخطط البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة للمقياس.



شكل (1): المخطط البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الدافعية البحثية
كما استخرجت نتائج تحليل تباين البيانات (Variance Analysis) في نموذج راش باستخدام برنامج WINSTEPS، لتقييم أحادية البعد (Unidimensionality) لمقياس الدافعية البحثية، أي هل يقيس المقياس بُعدًا واحدًا واضحًا، أم هناك أبعاد أخرى مختلطة. ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

جدول 5 نتائج تحليل التباين في نموذج راش باستخدام برنامج Winsteps، لتقييم أحادية البعد لمقياس الدافعية البحثية

المكون	القيمة
مجموع التباين الكلي في البيانات	67.53
النسبة التي يفسرها المقياس وفقًا لنموذج راش	27.53
النسبة التي يفسرها اختلاف الأفراد	9.79
النسبة التي يفسرها اختلاف صعوبة الفقرات	17.74
التباين المتبقي غير المفسر بالنموذج	40
تحليل التباين غير المفسر للمكون الأول	2.6

يلاحظ من الجدول (5) لتحليل التباين، أن التباين الكلي بلغ 67.53، ويعادل 100%، وتشكل المعيار الأساسي للمقارنة، وأن النموذج فسّر ما نسبته 27.3، وتعادل 40.8% من التباين الكلي،

وهي نسبة مقبولة وتشير إلى وجود بعد أساسي واحد واضح. وقد فسرت الفقرات 17.74 من التباين، بما نسبته 26.3% من التباين الكلي، بينما فسّر اختلاف الأفراد 9.79، بما نسبته 14.5%. أما التباين غير المفسر فبلغ 40، بما يعادل 59.2% من التباين الكلي، وهو ضمن الحدود المقبولة، والذي يُفترض أن يكون أقل من 60% في المقاييس الجيدة. وأظهرت النتائج أن نسبة التباين غير المفسر لأكبر مكوّن بلغت 2.60 بما يعادل 3.8%، وهي دون الحدّ الحرج (أقل من 3)، مما يشير إلى عدم وجود بُعد ثانٍ واضح، ويعزز فرضية أحادية البعد للمقياس. وبناء عليه يمكن القول إن هنالك عامل عام سائد في مقياس الدافعية البحثية، مما يدعم صدق بناء المقياس.

ثبات مقياس الدافعية البحثية:

جرى استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على العينة الرئيسة، وقد بلغت قيمته 0.962، وبطريقة الاتساق الداخلي المصححة بمعادلة سييرمان-براون بلغت 0.919، وجرى حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معاملات Guttman Lambda، حيث بلغ أعلى معامل (6 Lambda) قيمة قدرها 0.968، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع جداً للمقياس، وجميع معاملات Lambda الأخرى تجاوزت 0.916، مما يعزز من موثوقية الأداة المستخدمة. وتعد جميع هذه المؤشرات ملائمة. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الدافعية البحثية لطلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية على مقياس الدافعية البحثية، وبين الجدول رقم (6) هذه النتائج.

جدول 6/متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الدافعية البحثية لطلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدافعية البحثية
Q1	2.36	1.24	متوسط
Q2	2.54	1.29	متوسط
Q3	2.48	1.20	متوسط
Q4	2.74	1.39	متوسط
Q5	2.46	1.21	متوسط
Q6	2.48	1.22	متوسط
Q7	2.69	1.33	متوسط
Q8	2.53	1.24	متوسط
Q9	2.49	1.17	متوسط
Q10	2.52	1.17	متوسط
Q11	2.70	1.20	متوسط
Q12	2.71	1.19	متوسط
Q13	2.71	1.18	متوسط
Q14	2.69	1.24	متوسط
Q15	2.71	1.19	متوسط
Q16	2.66	1.17	متوسط
Q17	2.65	1.23	متوسط
Q18	2.82	1.23	متوسط
Q19	2.72	1.33	متوسط
Q20	2.80	1.28	متوسط
Q21	2.77	1.20	متوسط
Q22	2.70	1.29	متوسط
Q23	2.67	1.23	متوسط
Q24	2.81	1.22	متوسط
Q25	2.83	1.27	متوسط
Q26	2.64	1.41	متوسط
Q27	2.71	1.23	متوسط
Q28	2.96	1.28	متوسط
Q29	2.83	1.14	متوسط
Q30	2.65	1.28	متوسط
Q31	2.84	1.26	متوسط
Q32	2.68	1.17	متوسط
Q33	2.86	1.19	متوسط

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدافعية البحثية
Q34	2.83	1.38	متوسط
Q35	2.87	1.30	متوسط
Q36	2.81	1.15	متوسط
Q37	2.77	1.20	متوسط
Q38	3.00	1.32	متوسط
Q39	2.95	1.29	متوسط
Q40	3.12	1.27	متوسط
المقياس ككل	2.72	0.79	متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن متوسط الدرجات على الفقرات قد تراوحت قيمته بين 2.36 و 3.12، وهي جميعها بتقدير متوسط. وعموماً كان المتوسط الحسابي العام على المقياس 2.72 بتقدير متوسط، والانحراف المعياري 0.68.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة نظراً لضعف الكفايات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بشكل عام، وحاجتهم إلى التحفيز الكافي لدعم تنفيذهم للبحث العلمي ويمكن أن يعود أيضاً لانشغال الطلبة بالمتطلبات الدراسية للتخصص وذلك يحد من الدافعية للبحث، ووضع جهودهم في متابعة المواد الدراسية والحفاظ على معدل تراكمي ممتاز، كما يمكن أن يعزى كذلك لعدم وجود الخبرة الكافية في البحث، وإلى نظرة الطالب للبحث، فقد لا يرى بعض الطلبة البحث كعنصر جوهري لتطورهم الأكاديمي أو المهني، بل كمجرد متطلب للتخرج. وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة مير (Mayer, 2012) التي بينت أن غالبية طلاب الدكتوراة في علم النفس الإكلينيكي والاستشاري أظهروا مستويات منخفضة من الاهتمام بالبحث.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: "هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى الدافعية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية باختلاف جنس الطالب (ذكر، وأنثى)، ونوع كليته (إنسانية، وعلمية)، ومستوى البرنامج (ماجستير، ودكتوراة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس الدافعية البحثية تبعاً للمتغيرات الخاصة بالجنس، ونوع الكلية، ومستوى البرنامج، وبين الجدول (7) هذه النتائج.

جدول 7/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس الدافعية البحثية
تبعاً للمتغيرات الخاصة بالجنس، ونوع الكلية، ومستوى البرنامج

الجنس	الكلية	البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة
ذكر	علمية	ماجستير	105.48	34.73	88
		دكتوراة	99.51	31.23	68
		الكلية	102.88	33.28	156
		ماجستير	107.44	30.90	149
	إنسانية	دكتوراة	111.17	32.57	53
		الكلية	108.42	31.31	202
		ماجستير	102.40	30.22	65
		دكتوراة	115.50	36.48	12
	صحية	الكلية	104.44	31.38	77
		ماجستير	105.78	31.88	302
		دكتوراة	105.60	32.62	133
		Total	105.73	32.07	435
أنثى	علمية	ماجستير	109.28	32.99	58
		دكتوراة	125.32	35.23	38
		الكلية	115.63	34.62	96
		ماجستير	102.61	28.21	256
	إنسانية	دكتوراة	116.91	27.96	110
		الكلية	106.91	28.85	366
		ماجستير	124.98	29.54	80
		دكتوراة	110.27	34.54	22
	صحية	الكلية	121.80	31.10	102
		ماجستير	108.13	30.45	394
		دكتوراة	117.93	30.74	170
الكلية	علمية	الكلية	111.09	30.84	564
		ماجستير	106.99	33.98	146
		دكتوراة	108.76	34.84	106
		الكلية	107.73	34.29	252
	إنسانية	ماجستير	104.39	29.28	405
		دكتوراة	115.04	29.56	163
		الكلية	107.45	29.73	568
		ماجستير	114.86	31.80	145
	صحية	دكتوراة	112.12	34.77	34
		الكلية	114.34	32.30	179

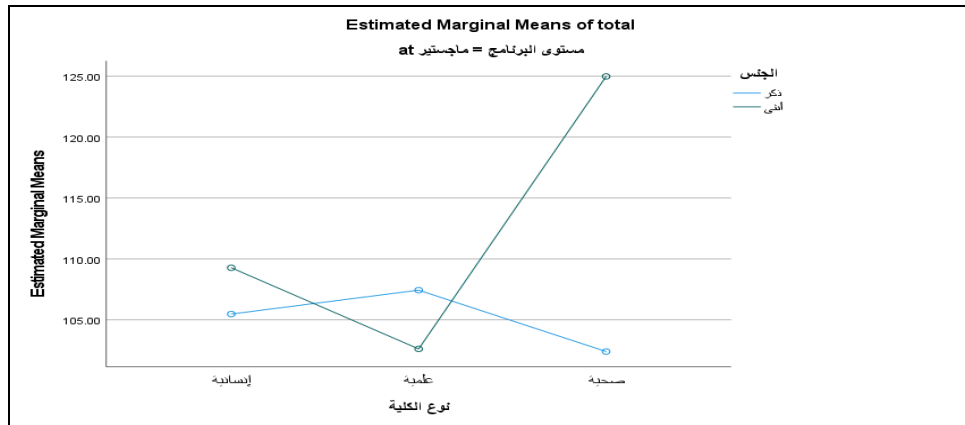
الجنس	الكلية	البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة
		ماجستير	107.11	31.08	696
	الكلية	دكتوراة	112.52	32.12	303
		الكلية	108.75	31.48	999

يلاحظ من الجدول (7) وجود اختلافات ظاهرية في مستوى الدافعية البحثية تبعاً لمتغيرات الدراسة، فقد كانت درجة الدافعية البحثية لدى الإناث أعلى من الذكور، ولدى الكليات الصحية أعلى من الكليات الإنسانية والكليات العلمية، ولطلبة الدكتوراة أعلى من طلبة الماجستير. وللكشف عن دلالة هذه الاختلافات تم استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي. ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

جدول 8 نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الاختلاف في مستوى الدافعية البحثية تبعاً لمتغيرات الدراسة

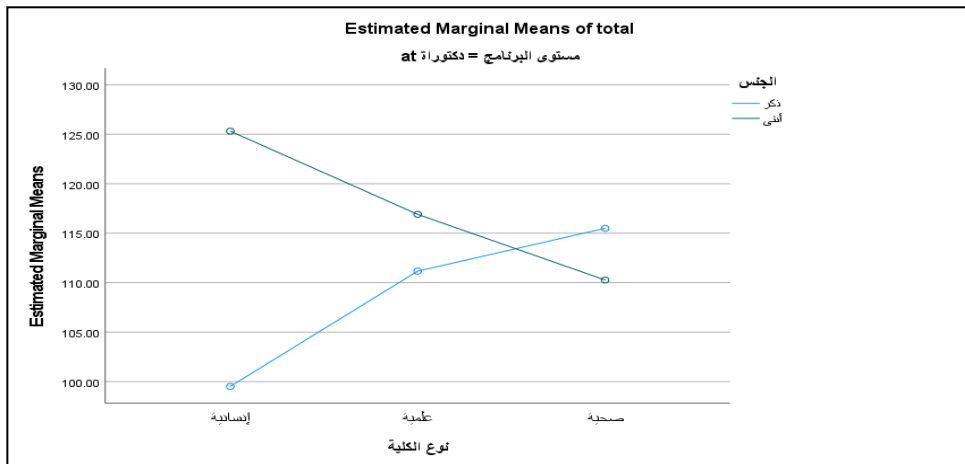
مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية	مربع إيتا
الجنس	8649.10	1	8649.10	9.18	0.003	0.009
نوع الكلية	1178.08	2	589.04	0.63	0.535	0.001
البرنامج	2652.14	1	2652.14	2.81	0.094	0.003
الجنس * نوع الكلية	7815.76	2	3907.88	4.15	0.016	0.008
الجنس * البرنامج	85.63	1	85.63	0.09	0.763	0.000
نوع الكلية * البرنامج	2138.86	2	1069.43	1.14	0.322	0.002
الجنس * نوع الكلية * البرنامج	11135.00	2	5567.50	5.91	0.003	0.012
الخطأ	929941.57	987	942.19			
الكلية المصحح	988937.93	998				

يلاحظ من الجدول (8) وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة الدافعية البحثية تبعاً للتفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع الكلية ومستوى البرنامج، والتفاعل الثنائي بين الجنس ونوع الكلية، والتأثير الرئيسي للجنس، حيث بلغت قيمة (F) لها 5.91 و 4.15 و 9.18 على الترتيب، وللتعرف إلى اتجاه هذه الفروق تم تمثيل التفاعل الثلاثي بيانياً وتظهر الأشكال (2) و (3) هذه النتائج.



الشكل (2): التمثيل البياني لتأثير التفاعل بين نوع الكلية والجنس في الدافعية البحثية لدى طلبة الماجستير

يُظهر الشكل (2) وجود اختلافات في المتوسطات الهامشية الكلية بين الذكور والإناث بحسب نوع الكلية ضمن مستوى الماجستير، إذ يلاحظ أنه في الكليات الإنسانية والصحية، تفوق متوسط الإناث على الذكور، وأظهرت الإناث تفوقاً كبيراً وملحوظاً على الذكور في الكليات



الصحية، بينما يلاحظ في الكليات العلمية تفوق الذكور على الإناث في الدافعية البحثية.

الشكل (3): التمثيل البياني لتأثير التفاعل بين نوع الكلية والجنس في الدافعية البحثية لدى طلبة الدكتوراة

يظهر الشكل (3) الخاص ببرنامج الدكتوراة نمطاً مختلفاً، إذ تتفوق الإناث في الكليات العلمية والإنسانية، بينما يتفوق الذكور على الإناث في الكليات الصحية. يعكس هذا الشكل تغييراً في اتجاه الفروق بين الجنسين مقارنة ببرنامج الماجستير، مما يوحي بإمكانية تأثير البرنامج الأكاديمي نفسه في العلاقة بين نوع الكلية والجنس.

إذن، وبشكل عام، يشير كلا الشكليين إلى وجود تفاعل واضح بين متغيري الجنس ونوع الكلية على المتوسط الكلي للدرجات، ويختلف نمط هذا التفاعل باختلاف مستوى البرنامج الأكاديمي (ماجستير مقابل دكتوراة)، وهذا يدعم أهمية أخذ التفاعلات الثنائية في الاعتبار عند تحليل النتائج، ويشير إلى أن الجنس لا يعمل كمؤثر رئيسي مستقل، بل يتفاعل مع خصائص البرنامج ونوع التخصص بشكل معقد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث قد يظهرن انخراطاً أكاديمياً أكبر، أو حرصاً أعلى على إثبات الذات والتميز البحثي، وقد يكون لديهن وعي أكبر بأهمية البحث العلمي في مسيرتهن الأكاديمية أو المهنية، خاصة في ظل التحديات الاجتماعية والثقافية التي قد تدفعهن لبذل جهد إضافي.

وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح طلبة الكليات العلمية، حيث بلغت قيمة الاحتمالية (0.035) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكليات العلمية بطبيعتها تتطلب نشاطاً بحثياً مستمراً، كما أن الطلبة فيها غالباً ما يكونون أكثر إلماماً بأساسيات البحث العلمي، ويدركون قيمته في التقدم الأكاديمي والمهني، إلى جانب توفر فرص أكبر للمشاركة في بحوث تطبيقية ومشاريع علمية.

أما بالنسبة لمتغير مستوى البرنامج، فلم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى البرنامج لا يحدث فرقاً جوهرياً في مستوى الدافعية البحثية، مما قد يدل على وجود وعي متقارب لدى الطلبة في كلا المرحلتين بأهمية البحث، أو أن العوامل المحفزة أو المثبطة للدافعية تتوزع بشكل مشابه بينهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يمكن التوصية بالآتي:

1. إخضاع طلبة الدراسات العليا لبرامج متخصصة بالعملية البحثية لزيادة مستواها.
2. إجراء المزيد من الدراسات حول الدافعية البحثية بإدخال متغيرات جديدة.

3. جعل عمل الأبحاث ونشرها جزءاً من الدرجات عند أخذ المساقات الدراسية المتعلقة بالبحث كمنهجية البحث وغيرها.
4. تطبيق المقياس في جامعات عربية أخرى
5. دمج أنظمة الحوافز المادية والمعنوية للباحثين
6. إدخال المقياس في برامج الإرشاد الأكاديمي
7. ربط نتائج البحث بالخطط الموضوعية للإيفاد والمنح البحثية

المراجع:

- الصرايرة، راجي والصمادي، صلاح (2018). أثر عدد بدائل الفقرة وطرق حساب الأخطاء في أنماط الاستجابات وفق تدرج جتمان على قيمتي معامل الاسترجاع ومعامل القياسية. مجلة المنارة، 24(1): 377-409.
- صوفان، بشار (2004). بناء اختبار لقياس المهارات الرياضية للمرحلة الأساسية الدنيا وفقاً لمعايير جتمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الطبري، عبدالرحمن (1997). القياس النفسي والتربوي نظرياته، أسسه. تطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- كروكر، ليندا والجينا جيمس (2009). مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة (ترجمة زينبات دعنا). الأردن: عمان: دار الفكر.
- النهان، موسى (2004). أساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- Abuhammad, S., Hatamleh, R., Howard, K., & Ahmad, M. (2019). Correlates and Predictors of Stigmatization of Patients with Mental Illness among Nursing Students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 57, 43–51.
- Ahanchian, M., Hossein, K., Salehi, M. (2015). Introduction validation of the motivation research scale in graduate students. *Journal of Psychological Studies*, 11(1), 51-74. doi: 10.22051/psy.2015.1793
- Ahuga, O. (1996). An investigation in the geometric understanding among elementary preservice teacher. **Paper presented at the er-aare conference in Singapore**, 29 November 1996.
- Baker, F. (2001). **The basics of item response theory**. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Ballesteros-Rodríguez, J. De Saá-Pérez, P., García-Carbonell, N., Martín-Alcázar, F., & Sánchez-Gardey, G. (2020). Exploring the determinants of scientific productivity: a proposed typology of researchers. *Journal of Intellectual Capital, Online ahead-of-print*.
- Cobb, H. Reeve, R. Shealy, C. Norcross, J. Schare, M. Rodolfa, E. (2004). Overlap among clinical, counseling, and school psychology: Implications for the profession and combined-integrated training. *Journal of Clinical Psychology*, 60(9), 939-955.

- Cooper, M., & Turpin, G. (2007). Clinical psychology's trainees' research productivity and publications: An initial survey and contributing factors. **Clinical Psychology and Psychotherapy**, 14, 54-62.
- Deci E. & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, 49(3), 182-185.
- Deemer, E. D., Martens, M. P., & Buboltz, W. C. (2010). Research Motivation Scale (RMS) [Database record]. **APA PsycTests**. <https://doi.org/10.1037/t03669-000>.
- Hattie, J. (1985) Methodology Review: Assessing Unidimensionality of Tests and Items. **Applied Psychological Measurement**, 9, 139-164.
- Hosseini, M.; Bahrami, V. (2020). Adaptation and Validation of the Research Motivation Scale for Language Teachers. **J. Exp. Educ.** 1–20.
- Leech, N. and Haug, C. (2015). The research motivation scale: validation with faculty from American schools of education. **International Journal for Researcher Development**, 7(1), 30-5.
- Lynn, K. (2001). A Guttman scale of a physical abuse: domestic violence. California school of professional psychology fresno campus.
- Mayer, N. (2012). **Research motivation in professional psychology doctoral students: examination of the Psychometric properties of the research motivation scale**. A Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy, Louisiana Tech University.
- Muller Daniel j. (1986). **Measuring social attitudes**. New York; teacher college press.
- Prasertsin, U. (2018). The confirmatory factor analysis of teacher's research motivation scale. **Contemporary Educational Research Journal**, 8(3), 101-107.
- Smith, J. Deemer, E. Thoman, D. & Zazworsky, L. (2014). Motivation under the microscope: Understanding undergraduate science students' multiple motivations for research. **Motivation and Emotion**, 38(4), 496–512.
- Wang, Y. Huang, L., & Lü, H. (2019). Nursing research capacity and influencing factors among nursing graduate students. **China Health Industry**, 16, 4–6.
- Zhang, J.-H., Pang, S.-Q., Ge, L., Wang, G.-M., Luo, Z.-T., Hong, X.-P., & Li, X.-Y. (2022). Research ability and research motivation of postgraduate nursing students in traditional Chinese medicine colleges. **Nursing Open**, 9, 408–417. <https://doi.org/10.1002/nop2.1079>
<https://www.ju.edu.jo>.



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 (4), Rajab 1447, December 2025

The views and ideas expressed in the articles published in this journal are of their own authors and do not reflect the views of the editorial board or the World Islamic science and Education University or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

ISSN 2311-0538

E-ISSN 2789-6579



All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2013, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

Website: www.wise.edu.jo

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (12), Number (4), Rajab 1447, December 2025

Editor in Chief

Prof. Yazeed Ahmad Al-Sbou

Editorial Staff

Prof. Ibrahim Sabry Al-Arnaout	The World Islamic Science & Education University
Prof. Mahmoud Mubarak Obidat	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abdul Raouf Ahmed Bani issa	The University OF Jordan
Prof. Shaker Alkshali	AL-Zarqa University
Prof. Anas Abdel Wahed Al-Jaber	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abdullah Abdul Qadir Qwaider	The World Islamic Science & Education University
Prof. Saleh Ali Al-Shoura	The World Islamic Science & Education University
Prof. Laila Farouk Abdeen	The World Islamic Science & Education University
Dr. Amer Ahmed Al-Rahaifa	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Jaza'a Muhammad Al -Masarwah	Former Dean of the Faculty of Arts / Mu'tah University
Prof. Montaha Taha Al -Harahshah	College of Arts / Al -Bayt University
Prof. Muhammad Nayef Al -Amayreh	Dean of the College of Social Sciences / Mu'tah University
Prof. Saleh Muhammad Al -Rawadya	Professor of Curricula and former Dean of the College of Educational Sciences/ University of Jordan
Prof. Suleiman Ahmed Al -Qadri	College of Educational Sciences / Al -Bayt University
Prof. Mahmoud Khaled Al -Jaradat	College of Educational Sciences/ Hashemite University
Prof. Khaled Ashq Abu Tayah	Former Dean of the College of Educational Sciences/ Al -Hussein Bin Talal University

English Language Editor
Dr. Manal Al-Zarieni
Dr. Anas Alsariera



Arabic Language Editor
Dr. Raghda alzbon
Mohammad saidawi

Designer: Bashar Alwraikat