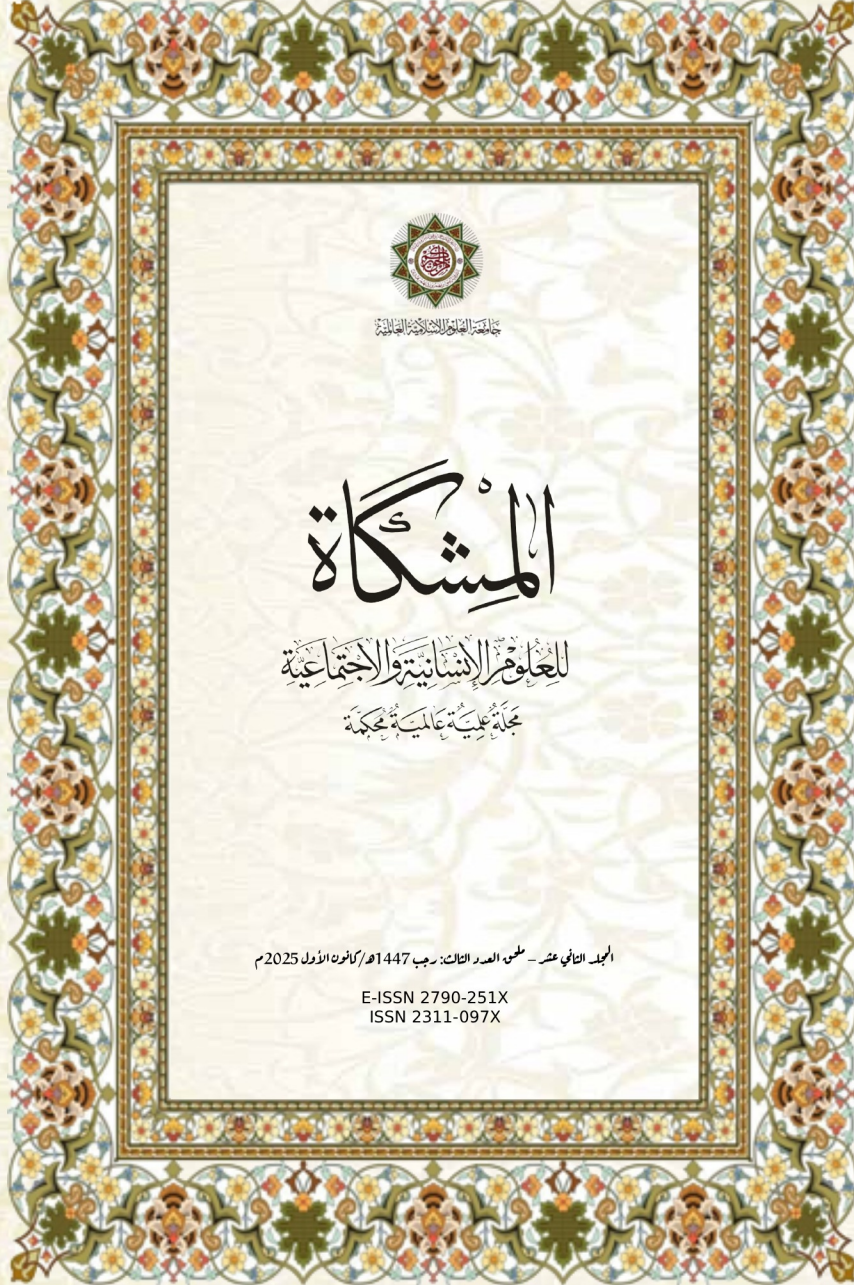




جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

العدد الثالث: رجب 1447هـ / كانون الأول 2025م



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

العدد الثالث: رجب 1447هـ / كانون الأول 2025م

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



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

Al-Mishkat

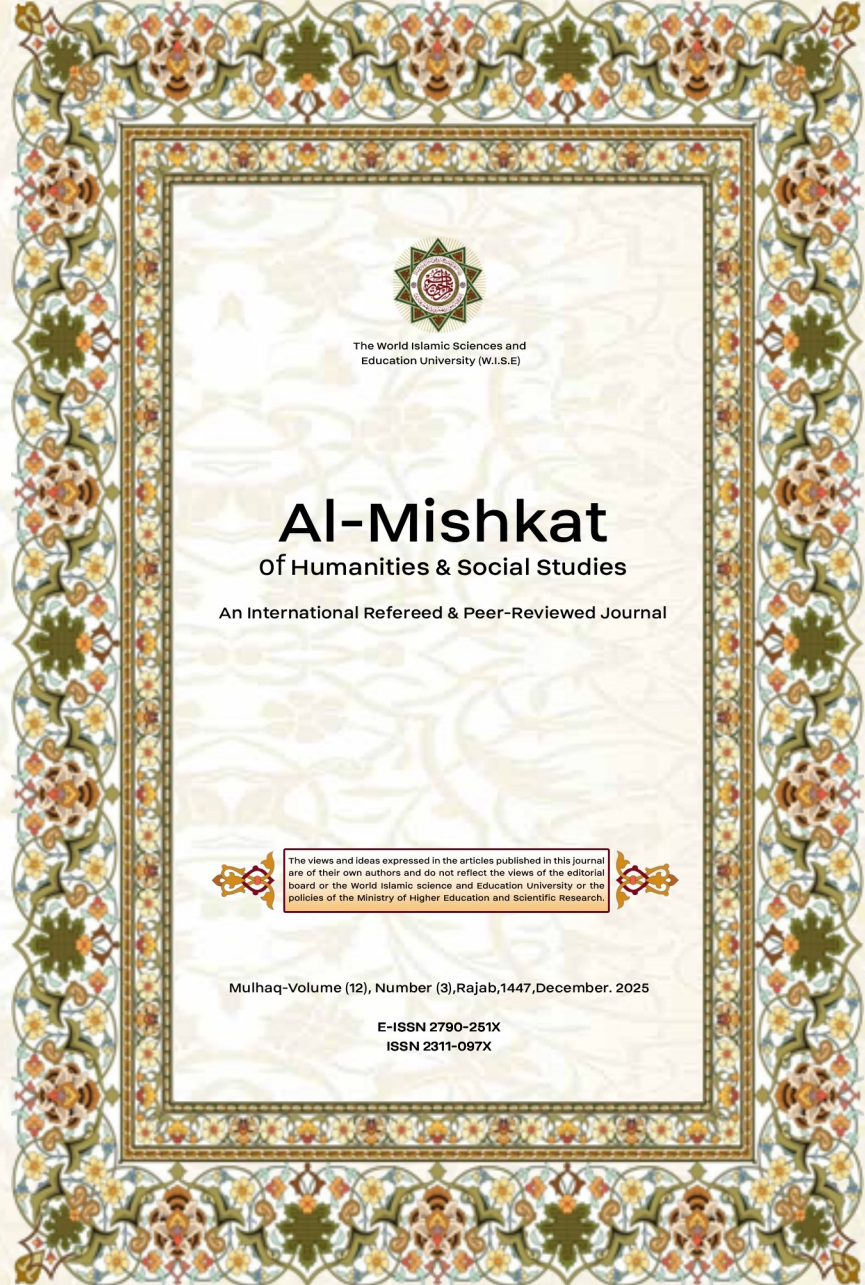
Of Humanities & Social Studies

An International Refereed & Peer-Reviewed Journal

The views and ideas expressed in the articles published in this journal are of their own authors and do not reflect the views of the editorial board or the World Islamic science and Education University or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

Mulhaq-Volume (12), Number (3), Rajab, 1447, December. 2025

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





جامعة الإمام محمد بن سعود العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِسْلَامِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

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

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلاقة الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد الثاني عشر / ملحق العدد الثالث / 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 / ملحق العدد الثالث / 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



أمين سر: بشار الوريكات
إخراج العدد: بشار الوريكات

المحرر اللغوي / اللغة العربية

د. أنس قرقر

د. أحلام الزين

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 محرران ويحوز 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 لكلٍّ منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتُكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.

- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: ⁽¹⁾، ⁽²⁾، ⁽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

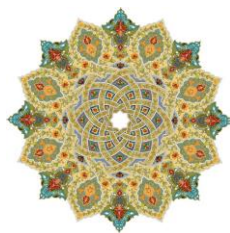
عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

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
45-13	دور نظرية السياق في تحديد الدلالة "النبي" أنموذجاً	د. أنس أحمد قرقرز د. عبد الله حسن الذنيبات
93-47	تحليل تلوي للأبحاث حول استخدام استراتيجية المدونات في تعلم اللغة الإنجليزية	يارا سالم عباينة أ.د. علي فرحان أبو صعليليك د. مأمون سالم الزبون
113-95	دور اتحاد المرأة الأردنية الاجتماعي والسياسي بين عامي (1993-1996م) "دراسة تاريخية"	بنان ظاهر الخريسات أ.د. حنان سليمان الملكاوي
139-115	"قصيدة الديوان": مفهومها ودلالاتها "عشيات وادي اليابس" لعرار (مصطفى وهبي الثلث) أنموذجاً	أ.د. إبراهيم محمد الكوفي
180-141	فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان	د. إكرام بنت الوليد الهنائية
207-181	"سوسيولوجيا الآخر في مقامات الهمداني"	د. حسين عبد الكريم البطوش
223-208	تحليل المتغيرات الكينماتيكية للضرب الساحق وعلاقتها برد الفعل والدقة لدى لاعبي كرة الطائرة	زيد ياسين الحجاج
246-225	درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد	فادية محمد ديباجة
285-247	درجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها	أريج هائل الفاخري أ.د. محمد عبود الحراحشة

	بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين.	
313-287	درجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم	د. تهناني عبد الحافظ بوزيه
332-315	اللغة والهوية: دراسة اجتماعية ثقافية لرواية "الطيور الحمراء"	د. معتز محمد الخرشة
361-333	سيمائية الطبيعة في ديوان "أزهار وأساطير" لبدر شاكر السياب	د. كريم أحمد أبو سمهدانة
391-363	تجليات صورة القبر في شعر أبي العتاهية	د. جمال عبد السلام الطراونة أ.د. عماد عبد الوهاب الضمور
420-393	أثر توظيف برمجة جيوجرا في تدريس التحويلات الهندسية للاقتراعات في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر	الاء "محمد مأمون" الكيلاني د. تهناني محمد العبوس
455-421	تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين	نائلة احمد الخطيب
490-457	القدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في محافظة إربد	إيمان خالد الطعيمة أ.د. حسين سالم الشرعة
521-491	مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان	د. أفنان عبد الحافظ الديات د. لينا سعيد عويضة
541-523	الدلالات التربوية المتضمنة في نهايات الجملة الفعلية في حديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم - "أتق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالف الناس بخلق حسن" أنموذجاً	د. عبد الكريم محمود الصلاحين د. عمر عبد الهادي الزيادات
556-543	دراسة الأفروفيوشريزم في رواية "راقصة الماء" لتا- نهيسي كوتس	د. اشراق بسام العموش

609-557	مستوى قلق المستقبل لدى عينة من مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية بالملكة الأردنية الهاشمية	د. روزلين تركي المواس
628-611	الأفعال ودلالاتها في شعر رزق الله حسون (أفعال الخوف والدمار والخراب والابتلاء والخذلان أنموذجاً)	د. مراد رفيق البياري
654-629	اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقتها بالدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء	سجى سليمان نزال أ.د. إبراهيم باجس معالي
691-655	الذكاء العاطفي كمتغير وسيط بين النداء الداخلي والاحترق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي	تسنيم محمد إسماعيل أ.د. حسين سالم الشرعة
718-693	الاستقراء اللغوي في فكر "علي أبو المكارم": نقد وتوجيه	د. محمد عايد العواودة د. عاطف عبد الكريم السلامات د. نزيه محمد إعلاوي
745-719	رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي دراسة أسلوبية	عاصم محمد الحنيطي محمد ثلجي الحنيطي
775-747	العلاقة بين الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة في عمان	مرام محمود الزويري أ.د. حسين سالم الشرعة
819-777	الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم	منتهى نمر أبو محيسن أ.د. عبد الرؤوف أحمد بني عيسى
847-821	درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للتعلُّم القائم على المشاريع، والعوامل المؤثرة في ذلك	د. تهماني محمد نهار العبوس

دور نظرية السياق في تحديد الدلالة "النبي" أنموذجاً

د. عبد الله حسن الذنيبات*

د. أنس أحمد قرقز*

تاريخ قبول البحث: 2024/9/18م

تاريخ وصول البحث: 2024/7/10م

الملخص

الأهداف: يهدفُ البحثُ إلى توضيح دورِ السياقِ لكلمةِ النَّبِيِّ مُتَلَاذِمَةً بِمُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، ويهدفُ إلى دراسةِ تطوُّرِ الدَّلَالَةِ التَّارِيخِيَّةِ وَالْمُقَارَنَةِ لَهَا، بِالإِضَافَةِ إِلَى تَحْدِيدِ الْمَلَامِجِ التَّمْيِيزِيَّةِ لَهَا. وجاءَ اختيارُ نظريةِ السياقِ لتخليصِ البحثِ من أيِّ درسٍ غيرِ لغويٍّ. المنهجية: بُنيَ البَحْثُ عَلَى الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ التَّحْلِيلِيِّ فِي تَأْصِيلِ كَلِمَةِ النَّبِيِّ، وَعِنْدَ التَّطْبِيقِ عَلَى النُّصُوصِ اللُّغَوِيَّةِ وَالْقُرْآنِيَّةِ وَالْأَحَادِيثِ النَّبَوِيَّةِ. وَالْمَنْهَجِ الْمُقَارِنِ؛ عِنْدَ مُقَارَنَتِهَا بِاللُّغَاتِ السَّامِيَّةِ.

نتائج البحث: تَوَصَّلَ الْبَاحِثَانِ إِلَى جُمْلَةٍ مِنَ النَّتَاجِ، أُبْرَزَهَا أَنَّ كَلِمَةَ النَّبِيِّ مِنَ الْمُشْتَرَكِ السَّامِيِّ، وَكَانَ لِلسِّيَاقِ الدَّورَ الرَّئِيسُ فِي تَحْدِيدِ الدَّلَالَةِ الْمَرْكَزِيَّةِ لِلْكَلِمَةِ؛ إِذْ كُشِفَ أَنَّ النَّبِيَّ مُتَعَلِّقٌ بِالنَّبَا الْعَظِيمِ، أَمَّا الدَّلَالَةُ الْاجْتِمَاعِيَّةُ فَالْنَبِيُّ لَا يَكُونُ إِلَّا بَشَرًا، أَمَّا الرَّسُولُ فَقَدْ يَكُونُ بَشَرًا وَقَدْ يَكُونُ مَلَكًا، وَتَصَاحِبُ لَفْظُ النَّبِيِّ بِالْأَمِيِّ، فِيمَا تَصَاحِبُ لَفْظُ الرَّسُولِ بِالْكَتَابِ. وَبَيْنَ السِّيَاقِ أَنَّ وَحْيَ النَّبِيِّ خَاصٌّ لَا يُشْتَرَطُ تَبْلِيغُهُ، أَمَّا وَحْيُ الرَّسُولِ فَلَيْسَ خَاصًّا، وَلَا يَحِقُّ لَهُ كِتْمَانُهُ. وَكُشِفَ السِّيَاقُ أَنَّ صِلَاحِيَّاتِ النَّبِيِّ أَوْسَعُ مِنْ صِلَاحِيَّاتِ الرَّسُولِ، وَلَا تَجِبُ طَاعَةُ النَّبِيِّ، بَلْ تَجِبُ طَاعَةُ الرَّسُولِ، وَأُكِّدَ السِّيَاقُ أَنَّ النَّبِيَّ مُحَمَّدًا آخِرُ الْأَنْبِيَاءِ، أَمَّا الرَّسُولُ مُحَمَّدٌ فَلَيْسَ آخِرَ الرُّسُلِ. الْخِلَاصَةُ: كَلِمَةُ النَّبِيِّ لَا يُمَكِّنُ أَنْ تَكُونَ مُرَادِفَةً لِكَلِمَةِ الرَّسُولِ؛ فَالْأَعْمَالُ وَالْوَاجِبَاتُ الَّتِي كُفِّتَ بِهَا النَّبِيُّ مُخْتَلِفَةٌ عَنْ أَعْمَالِ الرَّسُولِ وَوَاجِبَاتِهِ.

الكلمات المفتاحية: النبي، النظرية السياقية، الدلالة اللغوية، الرسول، المصاحبات اللفظية.

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

The Role of Context Theory in Determining Meaning: The Prophet as a Model

Abstract

The study aims to clarify the role of the context of the word of the Prophet in conjunction with Muhammad, peace be upon him, and it aims to examine the development of its historical and comparative meaning, in addition to identifying its distinctive features. The choice of the context theory came to free the research from any non-linguistic lesson. The study adopted the descriptive analytical approach in originating the word of the Prophet, and by applying linguistic and Quranic texts and prophetic hadiths, and the comparative approach, when comparing it to Semitic languages. The researchers reached a number of results, the most prominent of which is that the word Prophet is a semitic polysemy, and the context played the key role in determining the central meaning of the word; as it revealed that the prophet is related to the great news, as for the social meaning, the prophet is only a human being, while the messenger may be a human being or an angel, and the word prophet is associated with the illiterate, while the word messenger is associated with the book. The context showed that the prophet's revelation is special and does not require its delivery, while the messenger's revelation is not special, and he has no right to conceal it. The context revealed that the powers of the Prophet are broader than those of the Messenger, and that it is not obligatory to obey the Prophet, but rather it is obligatory to obey the Messenger. The context confirmed that the Prophet Muhammad is the last of the Prophets, but the Messenger Muhammad is not the last of the Messengers. The study concludes that the word Prophet cannot be synonymous with the word Messenger; the works and duties that the Prophet was charged with are different from the works and duties of the Messenger.

Keywords: Prophet, Contextual theory, Linguistic semantics, Messenger, Collocations

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في جُمْلَةٍ مِنَ الْأُمُورِ أْبْرُزُهَا: عَدَمُ دَرَاةِ الْكَلِمَتَيْنِ فِي حَالِ اتِحَادِهِمَا فِي شَخْصٍ وَاحِدٍ كَمَحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَبِنَاءً عَلَى هَذَا الدَّرْسِ فَقَدْ ظَهَرَتْ نَتَائِجُ الدَّارِسِينَ مُخْتَلَفَةً.

وَالأَمْرُ الثَّانِي: اخْتِلَافُ اللُّغَوِيِّينَ وَالْمُفَسِّرِينَ وَالْأَصُولِيِّينَ فِي تَحْدِيدِ أَصْلِهَا الصَّرْفِيِّ، مِمَّا نَتَجَّ عَنْهُ اخْتِلَافُهُمْ فِي دَلَالَةِ كَلِمَةِ النَّبِيِّ.

مَجَالُ الْبَحْثِ: كَلِمَةُ النَّبِيِّ فِي السِّيَاقَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَالدِّينِيَّةِ، وَالْكَتَبِ اللُّغَوِيَّةِ، وَالْمَعَاجِمِ، وَالْكَتَبِ الْمَقَارَنَةِ، وَكُتُبِ التَّفْسِيرِ.

أسئلة الدراسة:

1. ما سببُ اخْتِلَافِ اللُّغَوِيِّينَ الْعَرَبِ، وَالْمُفَسِّرِينَ وَالْأَصُولِيِّينَ فِي تَحْدِيدِ دَلَالَةِ كَلِمَةِ النَّبِيِّ؟
2. كَيْفَ تَسَاعَدُ النُّظَرِيَّةُ فِي إِثْبَاتِ التَّرَادُفِ أَوْ نَفْيِهِ بَيْنَ كَلِمَتِي النَّبِيِّ وَالرَّسُولِ؟
3. كَيْفَ يُمْكِنُ تَطْبِيقُ آيَاتِ الدَّرْسِ الدَّلَالِيِّ الْحَدِيثِ عَلَى كَلِمَةِ النَّبِيِّ؟
4. هَلْ يُمْكِنُ لِلنُّظَرِيَّةِ أَنْ تُسَاهِمَ فِي الْفَصْلِ بَيْنَ مَفْهُومَي: النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ وَالرَّسُولِ مُحَمَّدٍ؟

الدراسات السابقة:

لَمْ يَقِفِ الْبَاحِثَانِ عَلَى دَرَاةٍ دَلَالِيَّةٍ تَقُومُ عَلَى أَنَّ النَّبِيَّ وَالرَّسُولَ شَخْصٌ وَاحِدٌ، أَمَّا الدَّرَاسَاتُ الَّتِي عَثَرْنَا عَلَيْهَا فَهَمْزَتْ عَلَى اعْتِبَارِ أَنَّ النَّبِيَّ وَالرَّسُولَ شَخْصٌ وَاحِدٌ آخَرُ، وَأَغْلَبُ الدَّرَاسَاتِ جَاءَتْ وَفَّقَ مَنْظُورِ الشَّرِيعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ، أَوْ الدَّرْسِ الدِّينِيِّ لَا الدَّلَالِيِّ - وَإِنْ ظَهَرَتْ بَعْضُ الْعَنَاوِينِ اللُّغَوِيَّةِ إِلَّا إِنَّهَا لَمْ تَخْرُجْ عَنِ الدَّرَاسَاتِ الْفَقْهِيَّةِ وَالتَّشْرِيعِيَّةِ وَالْعَقْدِيَّةِ، وَهِيَ عَلَى النُّحُو الْآتِي:

1. دراسة الشيش، عبد الحميد. [2023]، بعنوان: رسالة السؤل في الفرق بين النبي والرسؤل وما يتعلّق بذلك. للشيخ: علي شيخ الحنفي، مجلة الحضارة الإسلامية، جامعة وهران، مج 24، ع 1.
2. دراسة العايد، سليمان بن إبراهيم. [2021 م]، بعنوان: الفرق بين النبي والرسؤل: عرض ونقد، مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج 7، ع 26.
3. دراسة بوعجيّة، فتحي، [2018م]، وهي بعنوان: صورة النبي والرسؤل في القرآن: التأويل الإباضي أنموذجاً، مجلة مسارات، ع 13.
4. دراسة الخطاف، حسن. [2017م]، وهي بعنوان: مفهوم الرسؤل والنبي: دراسة بين التوجهات الكلامية والنصوص القرآنية، مجلة إسلامية المعرفة، مج 23، ع 90.
5. دراسة العلوي، ذياب بن مدحل بن دخیل، [2012م]، وهي بعنوان: الفرق بين النبي والرسؤل، مجلة الدراسات العقدية، مج 4، ع 8.
6. دراسة حقي، أحمد معاذ بن علوان. [2004م]. بعنوان: الفرق بين النبي والرسؤل دراسة تحليلية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ع 28.
7. دراسة الزيتوت، يوسف محمد. [2003م]، بعنوان: معايير التفريق بين النبي والرسؤل جمع ودراسة مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج 19، ع 1.
- دراسة شايب لخضر، [2002م]، وهي بعنوان: النبي والرسؤل... عناصر الاشتراك وأسس الاختلاف: دراسة في تقويم المصطلح العقدي، مجلة الإحياء ع 5.

تعقيب **على** **الدراسات** **السابقة:**

اعتمدنا على الدراسات الحديثة؛ لأكثر من سببٍ منها أنها ذكرت آراء القدماء وجمعتها وناقشتها. وأردنا أن ننطلق مما انتهت إليه هذه الدراسات وأن لا نُعيدَ الدرسَ مرةً أخرى.

انطلقت الدراساتُ المذكورةُ آنفاً من منطلقين: الأول: اتفاقها على أن الدراسات القديمة والحديثة لم تتفق على تحديد دلالة كلمتي النبي والرَّسول. واتَّفقت جميعها على الآتي:

القول الأول: النبيُّ مَنْ أُوحيَ إليه، ولم يُؤمَرْ بالبلاغ. والرسولُ مَنْ أُوحيَ إليه وأُمِرَ بالبلاغ.

القول الثاني: النبيُّ مَنْ بُعثَ بواسطة جبريلَ . عليه السلام. والنبيُّ مَنْ بُعثَ منامًا.

القول الثالث: الرسولُ مَنْ بُعثَ إلى قومٍ مخالفين. والنبيُّ مَنْ أُرسلَ إلى قومٍ موافقين.

القول الرابع: الرسولُ مَنْ أُوحيَ إليه بِشَرعٍ جديدٍ. والنبيُّ مَنْ بُعثَ مُجَدِّداً لِشَرعٍ مَنْ قَبْلَهُ مِنَ الرُّسُلِ.

المنطلق الثاني: انطلقت الدراسات من الجانب الديني، وأغفلَ بعضُ منها الجانب الدَّلاليَّ، وتعرَّضَ بعضُها إلى الدَّلالة بشيءٍ من الإيجاز.

المُقَدِّمَة:

تناول الدارسون: اللُّغويونَ والأصوليونَ والمفسِّرونَ، ...، مُصطلحيَّ النَّبيِّ والرسول منذ أمدٍ بعيدٍ، وما زالتِ الدِّراساتُ تُتْرَى إلى يومنا هذا، ولسانُ حالنا يقولُ: هل غادرَ الشُّعراءُ مِنْ مُترَمِّمٍ.

ونسألُ أنفسَنا: ماذا يمكنُ أن نُضيفَ جديدًا في هذا البحث؟ وهل سيكونُ مفيدًا طرَحُ الموضوع للبحثِ والدِّرسِ بعدَ تلكَ البحوثِ التي تناولته على اختلافِ مشاربها؟ وللإجابة، علينا أن ننظرَ فيما قدَّمه السابقون.

وإذ انظرنا فيما قدَّمه الدَّارسونَ؛ فإنَّنا نجدُ نتائجهم – رغمَ كثرةِ الجَدَلِ فيها- قد صَدَرت على اعتبار أنَّ النبيَّ والرسولَ شخصانِ مختلفانِ، ولم تُركَزْ تلكمُ الدراساتُ على اعتبارِ أن تجتمعَ

الصِّفَتَانِ: النبوة والرسالة في شخص واحد، ورغم أنَّ مُنْطَلَقَ الدَّارِسِينَ- مُتَبَايِنَ نَوْعًا مَا، فاللُّغَوِيُّونَ ناقشوا الكلمة من ناحيتين: الأولى: الصَّرْفِيَّةُ، وَلَمْ يَتَّفَقُوا فِيهَا عَلَى الْأَصْلِ الصَّرْفِيِّ لِلْكَلِمَةِ فِيمَا إِذَا كَانَتْ مَهْمُوزَةً أَمْ لَا؟ وَأَدَّى هَذَا إِلَى اشْتِرَاكِ دِلَالَتِي الْمَهْمُوزِ وَغَيْرِ الْمَهْمُوزِ. وَالثَّانِيَّةُ: الدَّلَالِيَّةُ، وَاخْتَلَفُوا فِي تَحْدِيدِ دِلَالَةِ الْكَلِمَةِ؛ لِأَنَّهُمْ بَنَوْا دِرَاسَاتِهِمْ عَلَى الدَّلَالَةِ الْمُعْجَمِيَّةِ، وَانْطَلَقُوا إِلَى الدَّلَالَةِ السِّيَاقِيَّةِ مَغْفِلِينَ التَّطَوُّرَ التَّارِيخِيَّ لِدِلَالَةِ الْكَلِمَةِ، وَلَمْ يَتَطَرَّقُوا إِلَى عِلَاقَةِ الْكَلِمَةِ بِاللُّغَاتِ السَّامِيَّةِ؛ وَجَاءَتْ نَتِيجَتُهُمْ بِنَاءً عَلَى الدَّلَالَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لَا غَيْرَ، وَهَذِهِ الْأَسْبَابُ هِيَ الَّتِي أَدَّتْ إِلَى اخْتِلَافِ الدَّلَالَةِ عِنْدَهُمْ.

أَمَّا الْمَفْسَّرُونَ فَلَمْ يَفْرُقُوا بَيْنَ مُصْطَلَحِي النَّبِيِّ وَالرَّسُولِ [فَمُحَمَّدُ النَّبِيُّ هُوَ مُحَمَّدُ الرَّسُولِ]، وَمَنْ فَرَّقَ مِنْهُمْ فَقَدْ اعْتَمَدَ رَأْيًا مِنَ الْأَرَاءِ الَّتِي ذَكَرْنَاهَا سَابِقًا، أَوْ أَنَّهُ ذَكَرَ بِأَنَّ ذَلِكَ مِمَّا يَزِيدُ النَّبِيَّ الرَّسُولَ

الرَّسُولَ غُلُوبًا وَمَمْكَانَةً)

(1).

وَقَدْ تَدَاخَلَ صَنِيعُهُمْ مَعَ الْأُصُولِيِّينَ فِي اعْتِمَادِهِمْ جَمِيعًا عَلَى نَوْعٍ مُحَدَّدٍ مِنَ النُّصُوصِ الدِّينِيَّةِ وَاللُّغَوِيَّةِ، وَتَشَابَهَتْ طَرِيقَةُ مُعَالَجَتِهِمْ فِي تَحْدِيدِ دِلَالَةِ كُلِّ مِنَ الْكَلِمَتَيْنِ، وَكَذَلِكَ اخْتَلَفَ الْأُصُولِيُّونَ وَالْمَفْسَّرُونَ فِي تَحْدِيدِ دِلَالَةِ كَلِمَتَيِ النَّبِيِّ وَالرَّسُولِ، فَهُمَا مِنَ الْمُتَرَادِفِ عِنْدَ بَعْضِهِمْ، وَوَجَدْنَا فُرُوقًا دِلَالِيَّةً وَمَلَامَحَ تَمْيِيزِيَّةً بَيْنَ الْكَلِمَتَيْنِ عِنْدَ آخَرِينَ. وَظَلَّتْ نَتَائِجُ الْمَفْسَّرِينَ مُحْصُورَةً فِي دَائِرَةِ النُّصُوصِ الدِّينِيَّةِ تَتَرَوَّاحُ بَيْنَ أَقْوَالِ اللَّغَوِيِّينَ وَالْأُصُولِيِّينَ وَعُلَمَاءِ الْكَلَامِ مِنَ الْفِرَقِ

الإسلامية، التي ترى أنّ النبيّ شخصٌ والرسولُ شخصٌ آخر، وهذا هو السببُ الرئيسُ في اختلافهم وعدم اتفاقهم على رأيٍ واحدٍ.

ويرى الباحثان أنّ السياق اللغويّ قد أوضحَ دلالةَ كلمةِ النبيّ متلازمةً مع محمد، وفرّقَ بين المفهومين: فالنبيُّ محمدٌ مُختلفٌ عن الرسولِ محمدٍ، ولا يمكن أن يقعاً في علاقةٍ الترادف؛ فالنبيُّ محمدٌ له وظائفٌ وصلاحياتٌ اختلفتُ عن تلك التي كانت للرسول.

وهذا البحثُ يتوقّفُ عند كلمةِ النبيّ تأصيلاً ودلالةً، مُنطلقاً من الدلالة الصّرفية وانتهاء بالدلالة السياقية، مُفيداً من الدّراساتِ السابقة، مُركّزاً على الصّفتين في شخصٍ واحدٍ: نبيٍّ ورسول، وتحديدًا محمّداً صلى الله عليه وسلم، لا في شخصين مختلفين كآدم ونوح.

ويحاولُ البحثُ الإجابة عن سؤالٍ مركزيٍّ تتفرّع عنه مجموعةٌ من الأسئلة، كيف يمكن للسياق اللغوي أن يُسهم في تحديد دلالة النبي، بالإضافة إلى الأسئلة السابقة.

وبناءً على ما يَقتضيه البحثُ فقد جعلناه قسمين: الأوّل: مختصٌّ بالنصوص اللغوية واللغات السامية، والثاني: مختصٌّ بالنصوص الدينية.

نظرية السياق:

إنّ تحديدَ دلالةِ الكلمة لا ينكشفُ إلّا إذا وُضعتُ في سياقاتٍ مُختلفة⁽²⁾، فمعنى الكلمة- حسبَ النظرية- هو استعمالُها في اللّغة، أو الدّور الذي تؤديه⁽³⁾. واستبعدتِ النّظريةُ الدلالةَ المعجمية⁽⁴⁾، ورأت أنّ دراسةَ دلالاتِ الكلماتِ تتطلّبُ تحليلاً للسياقاتِ والمواقفِ التي تردُّ فيها، وبناءً على هذا فإنّ دلالةَ الكلمة ستعدّلُ تبعاً للسياق الذي تقعُ فيه. وتكمنُ قيمةُ السياقِ في أنّه يخلّصُ الكلمةَ من الدلالاتِ الماضيةِ التي تدعُها الذاكرةُ تراكُمَ عليها⁽⁵⁾؛ ولهذا نجدُ النظريةَ قد

اعتنت بكلّ ما يحيطُ بدلالة الكلمة، فظهرت أقسامٌ متعدّدة للسياق هي⁽⁶⁾: الأول: السياق اللغوي. الثاني: السياق الانفعالي. الثالث: السياق الثقافي. الرابع: السياق المقامي (الموقف). ورفض بعض من أصحاب هذه النظرية السياقات الثلاثة الأخيرة، ولم يقبلوا إلا السياق الأول، (اللغوي)، ويُقصدُ به ذلك التغيّر الذي يحدثُ للكلمة حينما تغيّر سياقها اللغوي واستقلّوا بنظرية جديدة عُرِفَتْ بِأَكْثَرِ مِنْ عَشْرِينَ اسماً، أشهرها: نظرية الرّصف، أو المصاحبات المعجمية. ويُقصدُ بها: الارتباط الاعتيادي للكلمة ما في لغة ما بكلماتٍ أخرى مُعَيَّنَةٍ⁽⁷⁾.

المصاحبات المعجمية للرسول والنبي:

لا بدّ أوّلاً من التوضيح أنّ مصطلحي النبي والرسول وردا كثيراً في السياقات اللغوية، وقد ارتبط كلُّ منهما ولا سيّما في السياق القرآني بكلماتٍ باتت متلازمةً مع كلّ مصطلح، وصارت تلك المتلازمات (المصاحبات اللفظية) هي المحددات التكوينية لكلِّ منهما، وسنذكر بعضاً من السياقات القرآنية التي تبين أنّ كلّ كلمةٍ لها مصاحباتها اللفظية، ومن ذلك ما ورد متصاحباً مع الرسول قوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا ءَامِنُونَ بِاللّٰهِ وَرَسُولِهِ ؕ وَالْكِتَابِ الَّذِي نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِ ؕ﴾ [النساء: ١٣٦]، فالتصاحب هنا مع كلمة الكتاب الذي أنزل إليه، وهذا يدلُّ على أنّ الرسول مرتبطٌ بكتاب سماوي، وقوله: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ ءَايَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ١٥١]، والتصاحب اللفظي هنا مع الكلمات: يتلوا، الأيات، ويكي، ويعلم الكتاب والحكمة، ويعلمهم أشياء لم يعرفوها من قبل، فهذه المصاحبات تُبَيِّنُ وظيفة الرسول: التلاوة والتعليم. وقوله: ﴿يَتَأْتِيهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَّمْ تَفْعَلْ

فَمَا بَلَغَتْ رَسُولَهُ وَاللَّهُ يَعَصُكَ مِنَ النَّاسِ ﴿[المائدة: ٦٧]﴾، فالتصاحب اللفظي جاء مع وظيفة جديدة هي التبليغ، (ما أنزل ربه إليه)، وقد تقع صعوبة في التبليغ فناسبه عصمة الله له؛ فالعصمة متلازمة مع الرسول، وقوله: ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأَحْذَرُوا فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّمَا عَلَى رَسُولِنَا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ﴾ [المائدة: ٩٢]، وتصاحبت كلمة الرسول مع طاعته، وقوله: ﴿مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ﴾ [النساء: ٨٠]، والتلازم جاء في هذه الآية بوجوب طاعة الرسول، بل إن طاعته من طاعة الله تعالى. ونخلص من هذا أن كلمة الرسول قد تصاحبت مع الكلمات: الكتاب، والتلاوة، والتعليم، والتبليغ، والعصمة، والطاعة.

أما المصاحبات اللفظية لكلمة النبي، فسنذكرها بالتفصيل في موضعها.

القسم الأول: تأصيل كلمة النبي:

• في اللغات السامية:

ترى مصادر اللغات السامية أن الكلمة من المشترك السامي، إذ جاءت في الأكادية بصيغة نبو(nabû(m) ونبئو Nabā,û,(m) بمعنى: يُسَمِّي، يدعو⁽⁸⁾، وبمعنى صَوَّت أو صَيَّحَة أو صَاح أو صَوَّت⁽⁹⁾، ووردت في الحبشية Nabīy بمعنى مَنْ أَنْبَأَ عَنِ اللَّهِ⁽¹⁰⁾، والفعل نَبَأَ Nabbaā بمعنى أَخْبَرَ⁽¹¹⁾، وفي السبئية [العربية الجنوبية] نبأ بمعنى نَذَرَ قُرْبَانًا لِلَّهِ⁽¹²⁾، وجاء الجذر نبأ Nabā في العبرية من هذا المعنى، ومنه Nabi بمعنى نَبِيٍّ، ناطق، أو متكلم⁽¹³⁾، وفي السريانية بمعنى الرائي؛ أي الناظر، والمُنْذِرُ بِوَحْيٍ مِنَ اللَّهِ بالكائنات قبل كونها، والاسم: النَّبُوءَةُ⁽¹⁴⁾، ووجود الكلمة أو إحدى صيغها في اللغات السامية التي ذكرناها ينفي صحة ما زعمه البطريق "مار أغناطيوس" في أن

النَّبِيِّ كَلِمَةً سُريَانِيَّةً⁽¹⁵⁾؛ وذلك أَنَّ بعضًا من تِلْكَم اللِّغَاتِ أَقْدَمُ من السُّريَانِيَّةِ، فكيف ينصُّ على سُريَانِيَّتِهَا؟ أمَّا دلالتها فيمكنُ القولُ: إِنَّ الكَلِمَةَ لَمْ تَكُنْ مرتبطةً بِالْإِلَهِ في أَوَّلِ الوَضْعِ، إذْ إِنَّ دلالتها الوَضْعِيَّةَ كانت تُطَلِّقُ على المتحدِّثِ أو المتكلِّمِ بِأَمْرِ له شَأْنٌ، ثُمَّ ضُبِّقَتْ دلالتها بِالمُنْبِيِّ عَنِ اللَّهِ.

• الدلالة في اللغة العربية:

الدلالة المركزية لكلمة النبي:

تمرُّ الدلالة المركزية بثلاث مراحلٍ لتَصِيرَ مركزيَّةً: المرحلة الأولى: الوضعية.

نكادُ نجزمُ أَنَّ الدلالة الوضعية للنَّبَا (النبي) كانت متقاربةً مع اللغات السامية إذ دلَّت في أولِّ وضعها على الخبرِ المهمِّ، وممَّا يؤشِّرُ به قولُ الشاعر⁽¹⁶⁾:

أَلَمْ يَحْزَنْكَ وَالْأَنْبَاءُ تَنْجِي بِمَا لَاقَتْ سَرَاةُ بَنِي الْعَبِيدِ؟

وَالدَّلَالَةُ ذَاتُهَا (الخَبَرُ الْمُهِمُّ) عِنْدَ أَحْيَحِيَّةَ بْنِ الْجَلَّاحِ الْأَوْسِيِّ⁽¹⁷⁾:

نُبِّئْتُ أَنَّكَ جِئْتَ تَسُدُّ رِيَّ يَبْنَ دَارِي وَالْقُبَابَةَ

وَبَقِيَتِ الكَلِمَةُ مُسْتَعْمَلَةً في العصرِ الجاهليِّ في دائرةِ الْخَبَرِ والمُخْبِرِ، فهذا النابغة يُطلقها على

المُخْبِرِ بِالْأَمْرِ الْخَفِيِّ⁽¹⁸⁾:

وَأَنْبَأَهُ الْمُنْبِيُّ أَنَّ حَيًّا حُلُولًا مِنْ حَرَامٍ، أَوْ جُدَامٍ

وَأَنَّ الْقَوْمَ نَصَرُهُمْ جَمِيعٌ فَنَامَ مُحْلِبُونَ إِلَى فَنَامٍ

المرحلة الثانية: الدلالة الاجتماعية:

لكي تكتسب الكلمة دلالتها المركزية لا بدَّ أن يشيع استعمالها بين أفراد المجتمع، ويستعملونها فيما بينهم. وهذا ما لاحظناه سابقاً، إذ عرفَ الجاهليون الكلمة بدلالاتها السابقة، وبما أنَّ المجتمعَ الجاهليَّ كانتْ تظهرُ عليه علاماتُ التدين في المصطلحاتِ تحديداً؛ إذ كان يؤمنُ بالله، ويُعظَّمُ بيته، بيدَّ أنَّه لم يعهَدْ ظهورَ الأنبياءِ بينهم، ولربَّما تسرَّبتْ كلمةُ النبيِّ إلى المجتمعِ بتأثيرِ المتدينين النصاري من اللغة السُريانية، ومما يُستشهدُ به في قولٍ منسوبٍ إلى كعب بن لؤي القُرشي⁽¹⁹⁾: "زَيْنُوا حَرَمَكُمْ وَعَظَمُوهُ، وَتَمَسَّكُوا بِهِ وَلَا تُفَارِقُوهُ، فَإِنَّهُ سَيَأْتِي لَهُ نَبَأٌ عَظِيمٌ، وَسَيُخْرِجُ مِنْهُ نَبِيٌّ كَرِيمٌ"⁽²⁰⁾. وهنا نرى الاستخدامَ للدلالة على الإنسانِ المُختارِ الذي يُخِيرُ عَنْ رَبِّهِ.

المرحلة الثالثة: الدلالة المعجمية. بما أنَّ الكلمة انتشرتْ في المجتمعِ الجاهليِّ بتلك الدلالات، فهنا تكون الكلمة قد اكتسبت دلالتها المعجمية التي تعارفَ عليها الناسُ في أذهانهم. أمّا في العصر الإسلامي فتذكرُ المصادرُ اللُّغويةُ دلالتيْن للمُتَنَبِّي، الأولى: التَّكَنُّنُ بأخبارِ الغيب، ومنه قولُ الكُمَيْتِ⁽²¹⁾:

فَحَلُّوْا دَارَ مَكْرَمَةٍ وَعَزِّ نَفَقُوا عَنْهَا أَعَادِي شَانِيْنَا

وَأَبْطَحَ ذِي الْمَجَازِ، وَحَيْثُ تَلَقَى رِجَالُ عُكَاظِ الْمُتَنَبِّيْنَا

والثانية: المدَّعي النبوة عن الله: قال الأزهريُّ: وَكَانَتْ فِي تَمِيمٍ امْرَأَةٌ كَذَّابَةٌ أَيَّامَ مُسْلِمَةَ الْمُتَنَبِّيِّ فَتَنَّبَتْ هِيَ وَاسْمُهَا سَجَاحٌ⁽²²⁾.

حافظتِ الكلمة على دلالتها ولم تتعرَّضْ أيُّ منها للانقراض، فمن الدلالة الأولى ما نجده في الحديث عن التنبؤات المستقبلية: توقَّعات الفلك، أو الأبراج، أو النجوم أو الأحوال الجوية...

وغير هذا مما يتعلق بالكلام عن المستقبل، وتوقع ما يمكن أن يحدث في المستقبل كالتطالع وقراءة الكف وما أشبهه.

أما الدلالة الأولى الوضعية المتعلقة بالخبر المهم ونحوه فلا يفارق وسائل الإعلام إذ نسمع المذيعين يكثرُونَ من صيغتين في أخبارهم: موجز الأنباء، وإليكم الأنباء بالتفصيل.

نتوقف عند موضع اختلاف أسلافنا اللغويين عند الدلالة الوضعية (أصل الكلمة) وما يترتب عليه من اختلاف في الدلالة؛ لنجيب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

يتبين لنا أن منشأ الخلاف عندهم ومرجع ذلك ومرده إلى أمرين: الأول: عدم الاتفاق على أصل الكلمة فيما إذا كانت من نبا ينبو، أو من نبا المهموز. والثاني: تحقيق الهمز وتركه. وترك الهمز هذا نتج عنه تداخل دلالي بين نبا ونبا.

وللتفصيل نقول: إذا نظرنا في صوت الهمزة وجدنا أنه محل خلاف بين القدماء والمحدثين، فالمحدثون يرون أنه صوت شديد ليس مجهوراً ولا مهموساً، يتكوّن عندما تنغلق فتحة المزمار انغلاقاً تاماً عند النطق به ⁽²³⁾. أما القدماء فيرونه مجهوراً شديداً، يخرج من أقصى الخلق ⁽²⁴⁾، شاق عند النطق به، لذلك لجأت بعض القبائل العربية إلى التخلص منه بإحدى ثلاث على الأغلب: إبدالها حرف مد من جنس حركة ما قبلها، أو بحذفها من دون تعويض، أو تسهيلها بين ⁽²⁵⁾.

قال سيبويه: فأما النبي فإن العرب قد اختلفت فيه... والقياس الهمز، وليس من العرب أحد إلا وهو يقول: تنبأ مسيلمة؛ وإنما هو من أنبأت ⁽²⁶⁾. ويُفهم من كلام سيبويه أن الهمز ليس

مرغوباً في مثل هذا الموضع تحديداً؛ لِقَلَّةِ استعماله على ألسنة العرب، لكننا نلاحظُ كأنَّ الهمزَ اقترنَ بدلالةٍ سلبيةٍ للكلمة، وذلك بالعمل الذي ادَّعاه مُسيلمة الكذابُ، ويؤكد هذا قولُ ابن سيدة: والأجودُ تركُ الهمزة؛ لأنَّ الاستعمالَ يُوجبُ أنَّ ما كانَ صحيحاً أو مَهموزاً من فَعِيلٍ فَجَمَعُهُ فُعَلَاءٌ مثلَ ظَرِيفٍ وظُرَفَاءٍ ونَبِيٍّ ونُبَّاءٍ⁽²⁷⁾، ويُستنتجُ من كلام اللغويين أنَّ الهمزَ ظاهرةٌ قَبْلِيَّةٌ، فَبَعْضُ القبائلِ يَهْمَزُ، وبعضُها يتركُّه، قال الأزهريُّ معقِّباً على كلامِ سيبويه: ليسَ أحدٌ من العربِ إلا ويقولُ: تنبأَ مُسيلمة بالهمز، غير أنَّهم تركوا الهمزَ في النَّبِيِّ كما تركوه في الدُّرَيْتَةِ والبريَّةِ، والخابيةِ⁽²⁸⁾، إلا أهلَ مَكَّةَ فإنَّهم يَهْمِزون هذه الأحرفَ، ولا يَهْمِزون في غيرها، ويُخالفون العربَ في ذلك⁽²⁹⁾. وقُرئَ بهما في القرآن الكريم⁽³⁰⁾، فَمَنْ هَمَزَ فهو عنده من أنبأ إذا أخبرَ، ويُجمَعُ نبيٌّ، وأنبياء⁽³¹⁾؛ لأنَّ الهمزَ لما أُبدِلَ وأُلزِمَ الإبدالَ جُمِعَ جَمْعٌ ما أصلُ لَامِهِ حَرْفُ العِلَّةِ كَعِيدٍ وأَعْيَادٍ⁽³²⁾، وقد جاءَ في جَمْعِ نَبِيٍّ نُبَّاءً⁽³³⁾، ومِمَّا يدلُّ على أنَّ أصله مَهموزٌ قولُ الشَّاعرِ⁽³⁴⁾:

يَا خَاتِمَ النَّبَاءِ، إِنَّكَ مُرْسَلٌ بِالْخَيْرِ، كُلُّ هُدَى السَّبِيلِ هَذَاكَ
وَيُعَلِّلُ اللغويونَ تركَ الهمزِ بِأحدِ احتمالين: الأول: أن يكونَ اشتقاقُه اشتقاقَ الهمزِ ثُمَّ سَهَّلَ الهمزة، والثاني: أن يكونَ اشتقاقُه من نَبَا يَنْبَأُ⁽³⁵⁾، قال أبو علي الفارسيُّ: لا يَخْلُو قولُهُم: النَّبِيُّ، من أن يكونَ مأخوذاً من النَّبَأِ أو من النَّبُوءَةِ⁽³⁶⁾، ويؤكدُ اللغويونَ أنَّ الأصلَ للنبيِّ هو الهمزُ، ونَجِدُ ذلكَ واضحاً في قولِ سيبويه السابق وقولِ الخليل: والنُّبُوءَةُ، لولا ما جاءَ في الحديثِ لَهُمَزٌ⁽³⁷⁾، وقولِ ابنِ السَّكَيْتِ: ومِمَّا تركتِ العربُ هَمَزَهُ، وأصله الهمزُ كذلك النَّبِيُّ -صلى الله عليه وسلَّم-، وهو من أنبأ عن الله جلَّ وعزَّ، فَتُرِكَ هَمَزُهُ⁽³⁸⁾.

أما المعجميون فالحال عندهم مُشابهة للغويين في عدم الجزم في أصل الكلمة ودلالاتها، فيما إذا كانت النبي من نبا أو من نبو، قال الجوهري: والنَّبأ: الخبر، تقول: نَبَأَ وَنَبَّأ، أي: أَخْبَرَ، ومنه أُخِذَ النَّبِيُّ؛ لأنه أنبأ عن الله تعالى، وهو فَعِيلٌ، بِمَعْنَى فاعِلٍ⁽³⁹⁾، وعندما تَحَدَّثَ عن نبا- بِغَيْرِ هَمْزٍ قَالَ: فَإِنْ جَعَلْتَ النَّبِيَّ مَأْخُودًا مِنْهُ، أَيْ أَنَّهُ شُرِّفَ عَلَى سَائِرِ الْخَلْقِ، فَأَصْلُهُ غَيْرُ الْهَمْزِ، وَهُوَ فَعِيلٌ بِمَعْنَى مَفْعُولٍ⁽⁴⁰⁾. ويؤكد ابن فارس هذا الخلاف في حديثه عن نبا ونبو، فالنُّونُ والباء والهمزة قِيَاسُهُ الْإِنْيَانُ مِنْ مَكَانٍ إِلَى مَكَانٍ، وَمِنْ هَذَا الْقِيَاسِ النَّبَأُ: الْخَبَرُ، لِأَنَّهُ يَأْتِي مِنْ مَكَانٍ إِلَى مَكَانٍ... وَمَنْ هَمَزَ النَّبِيَّ فَلِأَنَّهُ أَنْبَأَ عَنِ اللَّهِ تَعَالَى⁽⁴¹⁾. والنُّونُ والباءُ وَالْحَرْفُ الْمُعْتَلَّ أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى ارْتِفَاعٍ فِي الشَّيْءِ عَنْ غَيْرِهِ أَوْ تَنَجَّ عَنْهُ ... وَيُقَالُ: إِنَّ النَّبِيَّ ﷺ اسْمُهُ مِنَ النَّبَوَةِ، وَهُوَ الْارْتِفَاعُ، كَأَنَّهُ مُفَضَّلٌ عَلَى سَائِرِ النَّاسِ بِرَفْعِ مَنْزِلَتِهِ⁽⁴²⁾. ونخلص من هذا إلى أَنَّ عَدَمَ الْجَزْمِ فِي أَصْلِ الْكَلِمَةِ فَتَحَ بَابَ التَّعَدُّدِ الدَّلَالِيِّ لِلْكَلِمَةِ، أَوْ تَجَاوَزَ الدَّلَالَةَ الْوَضْعِيَّةَ لَهَا وَجَعَلَهَا تَتَدَاخَلُ مَعَ دَلَالَةٍ أُخْرَى، فالنبيُّ ذو الأصلِ المهموزِ هو مَنْ أَنْبَأَ عَنِ اللَّهِ كَمَا مَرَّ أَنْفًا، أَمَّا مَنْ عَدَّهُ مِنَ النَّبَوَةِ وَالنَّبَاوَةِ، وَهِيَ الْارْتِفَاعُ مِنَ الْأَرْضِ لَارْتِفَاعِ قَدْرِهِ، وَلِأَنَّهُ شُرِّفَ عَلَى سَائِرِ الْخَلْقِ⁽⁴³⁾، بِرَفْعِ مَنْزِلَتِهِ.

وَفَقْ الْمُعْطِيَّاتِ السَّابِقَةِ فَإِنَّا نَجْزِمُ أَنَّ الْهَمْزَ هُوَ الْأَصْلُ، لَكِنَّ الْأَشْهَرُ -وَالْأَكْثَرُ- اسْتِعْمَالُهُ هُوَ التَّرْكُ، وَهَذَا شَائِعٌ فِي اللُّغَةِ فِي كَثِيرٍ مِنَ الْكَلِمَاتِ كَالْفِعْلِ يَرَى وَأَصْلُهُ رَأَى، وَكَذَلِكَ الْحَالُ عِنْدَمَا تُنطَقُ كَلِمَةُ النَّبِيِّ فَإِنَّ الْمُتَبَادِرَ إِلَى الدِّهْنِ هُوَ الْإِنْبَاءُ وَالْإِخْبَارُ عَنِ اللَّهِ تَعَالَى، وَيَبْدُو التَّدَاخُلُ جَلِيًّا بَيْنَ الْأَصْلِ الْمَهْمُوزِ وَغَيْرِ الْمَهْمُوزِ عِنْدَ اللُّغَوِيِّينَ إِذْ أَدْخَلُوا دَلَالَةً إِسْلَامِيَّةً عَلَيْهِمَا؛ فَهَلْ يُعْقَلُ أَنَّ نَفَرًا لُغَوِيًّا بَيْنَ مَنْ ادَّعَى النَّبَوَّةَ كَذِبًا وَمَنْ اتَّصَفَ بِهَا حَقِيقَةً بِالْهَمْزَةِ كَمَا ذَكَرَ سَيَبُوه؟ وَكَذَلِكَ

الأمرُ في قَرْنٍ دلالة الكلمة بالرفعة والشرف، ولنا أن نتساءل عن الرفعة التي تنال مُدعي النبوة كذباً! والذي يتضح لنا أن اللغويين ذكروا دلالة الكلمة [الدلالة التلازمية] مقترنةً بالنبي محمد صلى الله عليه وسلم، وهذا ما لمسنأه عند ابن السكيت، وهو ما دفعهم إلى القول بأنه من الرفعة والمنزلة، وسواءً أجزينا مع الأصل المهموز أم مع غير المهموز فإن الدلالة اللغوية للكلمة قد استقرت على ما ذكرنا آنفاً.

القسم الثاني: النبي في القرآن الكريم:

نتحدث هنا عن دلالة الكلمة في العصر الإسلامي؛ لتعقب التطور الدلالي لها، وسيكون التعقب اعتماداً على السياق القرآني؛ لمعرفة ما طرأ عليها من تغير دلالي، أو تطور سواء أكان التغير رأسياً متمثلاً في: الرقي الدلالي أو الانحطاط الدلالي. أم أفقياً متمثلاً في: التوسع الدلالي أو التضييق الدلالي أو نقل المعنى.

السياق الأول: قال تعالى: ﴿إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِنْ بَعْدِهِ﴾ [النساء: ١٦٣].

عند تأمل هذا السياق نجد أن تصاحباً لفظياً لكلمة النبي مع كلمة الوحي، ونستنتج من قوله ﴿وَالنَّبِيِّينَ مِنْ بَعْدِهِ﴾، أن الوحي للأنبياء، وأن العطف بالواو للدلالة على أن المعطوفين من جنس واحد فهم جميعاً في هذه الآية أنبياء، أي إن نوحاً ومحمداً أنبياء يوحي إليهم.

السياق الثاني: قوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا النَّبِيُّ اتَّقِ اللَّهَ وَلَا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً

حَكِيماً ۝ وَاتَّبِعْ مَا يُوحَىٰ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ﴾ [الأحزاب: ١-٢].

نجد خطاباً صريحاً يا أيها النبي ... اتبع ما يوحى إليك من ربك. فالنبي محمد يوحى إليه وطلب

منه اتباع الوحي.

وللوهي علاماتٌ كانت تظهرُ على النبي، ويحسُّ بها مَنْ حَوْلَهُ، يدلُّ على هذا قولُ أبي هريرة: "وَكَانَ إِذَا جَاءَ الْوَحْيُ لَا يَخْفَى عَلَيْنَا، فَإِذَا جَاءَ فَلَيْسَ أَحَدٌ يَرْفَعُ طَرْفَهُ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ حَتَّى يَنْقُضِيَ الْوَحْيُ"⁽⁴⁴⁾، ويؤيد هذا أيضاً ويؤكدُه قولُ عائشة رضي الله عنها: وَلَقَدْ رَأَيْتُهُ يُنْزَلُ عَلَيْهِ الْوَحْيُ فِي الْيَوْمِ الشَّدِيدِ الْبَرْدِ، فَيَقْصِمُ عَنْهُ وَإِنْ جَبِينَهُ لَيَتَفَصَّدُ عَرَقًا⁽⁴⁵⁾.

السياق الثالث: قال تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّبِيُّ قُلْ لِأَزْوَاجِكَ إِنْ كُنْتُمْ تُرِيدُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا﴾ [الأخزاب : ٢٨]. ومثله قوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّبِيُّ قُلْ لِأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءَ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلِيبِيهِنَّ﴾ [الأخزاب : ٥٩].

نجدُ تصاحباً لفظياً بين النبي والقول المحدد (التبليغ) الخاص بما يوحي إليه، (قل لأزواجك)، وفي الثاني (لأزواجك وبناتك ونساء المؤمنين) وهذا التبليغ ليس عاماً لكافة الناس، ويمكن وصفه بأنه وحيٌ محدّدٌ بأسرة النبي صلى الله عليه وسلم. وموضوعه مرتبطٌ بالأحكام الشرعية: خاصٌ بالحياة الزوجية، والتبليغ مباشرٌ أيضاً، وهنا يتضح دورُ السياق في تحديد الدلالة إذ التبليغ جاء مُحدّداً ومباشراً.

السياق الرابع: قال تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعَدَّتِهِنَّ وَأَحْصُوا الْعِدَّةَ وَاتَّقُوا اللَّهَ رَبَّكُمْ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِنْ بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّا أَنْ يَأْتِيَنَّ بِفَحِشَةٍ مُبَيَّنَةٍ﴾ [الطلاق : ١٠].

وهنا لا نجدُ تصاحباً لفظياً مع النبي، بل نجدُ موضوع التبليغ لا غير، وهو أيضاً من الأمور الشخصية. ومثلُ هذا قوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِيَنَّكَ فِي

مَعْرُوفٍ فَبَايَعَهُنَّ وَأَسْتَغْفِرُ لَهُنَّ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ» [الْمُنْتَحَنَةُ : ١٢]. فلا مصاحبات لفظية للنبي، وما ذكر هو موضوع التبليغ المتعلق بتعامله مع المؤمنات اللاتي جئن لبيعته. ويرى الباحثان أن هذا التبليغ قد صار تشريعاً؛ لأنه جاء في القرآن الكريم، والقرآن من متلازمات الرسول.

نلاحظ من النصوص السابقة أن التبليغ المباشر كان مُحدَّداً بالأحوال الشخصية، كاللباس والطلاق، ومنها ما كان مُحدَّداً بالبيعة الخاصة بالنساء.

السياق الخامس: قال تعالى: ﴿يَأْتِيهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّمَن فِي أَيْدِيكُمْ مِّنَ الْأَسْرَىٰ إِن يَعْلَمْ اللَّهُ فِي قُلُوبِكُمْ خَيْرًا يُّؤْتِكُمْ خَيْرًا مِّمَّا أَخَذَ مِنْكُمْ وَيَغْفِرَ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [الأنفال : ٧٠].

نرى في السياق القرآني خطاباً موجَّهاً للنبي ﷺ يتحدث عن الأسرى، وهذه حالة من حالات القتال، والقتال والجهاد من الأعمال الخاصة بالنبوة، وسيأتي ذكرهما لاحقاً.

ونتوقَّف هنا عند مسألة التبليغ فيما إذا كانت واجبة عليه أم لا؟

يؤكد السياق القرآني أن التبليغ من صفات النبي، وأنه واجب عليه؛ إذ يترتب على هذا التبليغ اتباع الناس له، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا النَّبِيُّ حَسْبُكَ اللَّهُ وَمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأنفال : ٦٤]، فكيف يتبعه الناس من دون تبليغ؟ ومثله قوله تعالى: ﴿يَوْمَ لَا يُخْزِي اللَّهُ النَّبِيَّ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا مَعَهُ نُورُهُمْ يَسْعَىٰ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَتْمِمْ لَنَا نُورَنَا وَاغْفِرْ لَنَا إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [التَّحْرِيم : ٨]، وهذه السياقات ردُّ على القائلين: إنَّ النبي لم يأمره الله أن يُبلِّغ غيره⁽⁴⁶⁾. ويرى الباحثان أن تبليغ النبي نوعان: الأول: التبليغ الكامل، ويكون فيما يتلقاه النبي من الوحي الخاص بالنبوة وأعمالها المتداخلة مع الرسالة، والثاني: التبليغ الجزئي، وهذا لا يشترط فيه أن يُبلِّغه لغيره، فقد يكون خاصاً به، ولا حاجة لتبليغ الآخرين به، وهذا لا يقدح في النَّبِيِّ، ولا يُعدُّ واجباً عليه؛ وذلك أنه

ليس من متعلقات الرسالة، وهذا ما يكشفه السياق في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَسْرَ النَّبِيُّ إِلَى بَعْضِ أَزْوَاجِهِ حَدِيثًا فَلَمَّا نَبَّأَتْ بِهِ وَأَظْهَرَهُ اللَّهُ عَلَيْهِ عَرَفَ بَعْضُهُ وَأَعْرَضَ عَنْ بَعْضٍ فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِ قَالَتْ مَنْ أَنْبَأَكَ هَذَا قَالَ نَبَّأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ﴾ [التَّحْرِيم: ٢٣]، وتَتَضَحُّ من هذا السياق ثلاثة أمور تعلقت بالنبي: الأول: الإسرار من النبي، ﴿إِذْ أَسْرَ النَّبِيُّ﴾ ويروى أنه قال لِحَفْصَةَ: أَتَكْتُمِينَ عَنِّي؟⁽⁴⁷⁾. الثاني: الاختصاص بالتبليغ لبعض الناس⁽⁴⁸⁾ ﴿إِلَى بَعْضِ أَزْوَاجِهِ﴾. الثالث: ذكر بعض من أمور الوحي وإخفاء بعض ﴿عَرَفَ بَعْضُهُ وَأَعْرَضَ عَنْ بَعْضٍ﴾؛ وذلك أنه ذَكَرَ بَعْضًا مِنَ الْحَدِيثِ وَلَمْ يَذْكُرْ تَفَاصِيلَهُ⁽⁴⁹⁾.

والملاحظ أنه وَقَعَ منه ﷺ ما يتعارض ظاهرياً مع التبليغ المأمور به وهو الإسرار، وتَعْرِيفُ بَعْضٍ مما نَبَّأَهُ بِهِ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ، ويجب التنبيه على أنه ذَكَرَ النَّبِيَّ لَا الرَّسُولَ، وعلى هذا فالنبي له أن يُسَرَّ أَمْرًا مَا لَمْ يَنْ شَاءَ، وله أيضًا أَنْ يُظْهِرَ مَا يَشَاءُ؛ وهذا لا يتنافى مع النبوة، وليس له أَنْ يَفْعَلَ شَيْئًا مِنْهُمَا فِي الرِّسَالَةِ؛ إذ الرِّسَالَةُ تَقْتَضِي التَّبْلِيغَ الْكَامِلَ كَمَا أَرَادَ اللَّهُ تَعَالَى، وليس للرسول أن يخفي شيئاً منها، أو أن يَخْصَّ بَعْضًا مِنَ النَّاسِ دُونَ غَيْرِهِمْ بِجَزْءٍ مَعِينٍ مِنْهَا، ويلاحظ أيضًا استخدام صِيغَةِ نَبَأٍ وَمُسْتَقَاتِهَا: نَبَّأْتُ وَأَنْبَأْتُ وَنَبَّأَنِي وَفَرَنَهَا بِالْنبوة، ونرى أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ يَعِيشُ حَيَاتَهُ الْبَشَرِيَّةَ، وَالْإِسْرَارُ فِي الْأُمُورِ الشَّخْصِيَّةِ- إِلَى بَعْضِ الْأَشْخَاصِ لَا يُعَدُّ مِنْ أَعْمَالِ الْنبوةِ الَّتِي تَسْتَوْجِبُ التَّبْلِيغَ، وإِعْرَاضُهُ ﷺ عَنْ تَعْرِيفِ زَوْجِهِ بِبَعْضِ الْحَدِيثِ الَّذِي أَفْشَتْهُ مِنْ كَرَمِ خُلُقِهِ ﷺ فِي مُعَاتَبَةِ الْمُفْشِيَةِ وَتَأْذِيهَا؛ إِذْ يَخْصُلُ الْمُقْصُودُ بِأَنْ يُعْلِمَ بَعْضٌ مَا أَفْشَتْهُ⁽⁵⁰⁾.

السياق السادس: قوله تعالى: ﴿يَنَاقِيهَا النَّبِيُّ لِمَ تُخَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ تَبْتَغِي مَرْضَاتَ أَزْوَاجِكَ وَاللَّهُ غَفُورٌ

رَّحِيمٌ﴾ [التَّحْرِيم: ١]

يُظهِرُ السِّياقُ أَنَّ لَفْظَ النَّبِيِّ تَصَاحَبَ مَعَ التَّحْرِيمِ (التَّشْرِيعِ)، وَهَذَا التَّشْرِيعُ خَاصٌّ بِهِ، وَتَبَيَّنَ السِّياقاتُ الْقُرْآنِيَّةُ الْآخَرَى أَنَّ التَّشْرِيعَ كَانَ مِنْ صِلَاحِيَّاتِ الْأَنْبِيَاءِ السَّابِقِينَ، يَدُلُّ عَلَى ذَلِكَ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿كُلُّ الطَّعَامِ كَانَ حَلَالًا لِّبَنِي إِسْرَءِيلَ إِلَّا مَا حَرَّمَ إِسْرَءِيلُ عَلَى نَفْسِهِ مِنْ قَبْلِ أَنْ تُنَزَّلَ التَّوْرَةُ﴾ [آلِ عِمْرَانَ: ٩٣]، فَتَحْرِيمُ إِسْرَائِيلَ [يَعْقُوبَ] عَلَيْهِ السَّلَامُ عَلَى نَفْسِهِ طَعَامًا هُوَ فِي الْأَصْلِ مُبَاحٌ فِي شَرْعِهِ، لَكِنْ لِسَبَبٍ مَا حَرَّمَهُ عَلَى نَفْسِهِ، وَهَذَا مَا فَعَلَهُ النَّبِيُّ مُحَمَّدٌ فِي تَحْرِيمِ شَيْءٍ مَبَاحٍ عَلَى نَفْسِهِ.

فَهَذَا السِّياقُ وَاضِحٌ فِي أَنَّ النَّبِيَّ لَدَيْهِ صِلَاحِيَّةُ التَّشْرِيعِ، وَإِذَا لَمْ تَكُنْ لَهُ تِلْكَ الصِّلَاحِيَّةُ، فَهَلْ لَدَيْهِ الْقُدْرَةُ عَلَى تَحْرِيمِ مَا أَحَلَّ اللَّهُ؟ وَبِنَاءً عَلَى هَذَا فَقَدْ تَعَدَّدَتْ دَلَالَةُ الِاسْتِفْهَامِ بَيْنَ الْمُفْسِّرِينَ، فَمِنْهُمْ مَنْ ذَهَبَ إِلَى أَنَّهُ مُسْتَعْمَلٌ فِي مَعْنَى النَّفْيِ، أَيْ لَا يُوجَدُ مَا يَدْعُو إِلَى أَنْ تُحَرَّمَ عَلَى نَفْسِكَ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ⁽⁵¹⁾، وَقِيلَ هُوَ بِمَعْنَى الْإِنْكَارِ، وَالْإِنْكَارُ مِنَ اللَّهِ تَعَالَى نَهْيٌ، وَتَحْرِيمُ الْحَلَالِ مَكْرُوهٌ، وَالْحَلَالُ لَا يُحَرَّمُ إِلَّا بِتَحْرِيمِ اللَّهِ⁽⁵²⁾، وَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: مَنْ قَالَ فِي شَيْءٍ حَلَالٌ: هُوَ عَلَى حَرَامٍ فَعَلَيْهِ كَفَّارَةٌ يَمِينٍ⁽⁵³⁾. وَنَقُولُ: إِنَّ النَّبِيَّ قَدْ حَرَّمَ ذَلِكَ عَلَى نَفْسِهِ، وَلَمْ يَأْمُرْ غَيْرَهُ بِتَحْرِيمِهِ، وَلَمْ يَغْيِرْ حُكْمَ اللَّهِ فِي التَّحْرِيمِ، بَلْ إِنَّهُ مَنَعَ نَفْسَهُ مِنْ ذَلِكَ الطَّعَامِ الْمَبَاحِ، أَوْ مَنَعَ نَفْسَهُ أَنْ يَقْرَبَ شَيْئًا أَحَلَّهُ اللَّهُ، وَقَدْ نَبَّهَ اللَّهُ تَعَالَى النَّبِيَّ إِلَى أَنَّهُ لَا يَنْبَغِي لَهُ أَنْ يَحَرَّمَ عَلَى نَفْسِهِ شَيْئًا حَلَالًا؛ ابْتِغَاءً مَرْضَاةً إِحْدَى أَزْوَاجِهِ، وَقَدْ يَفْعَلُ بَعْضُ الْمُسْلِمِينَ فِعْلًا يَشَابُهُ هَذَا الْفِعْلُ؛ لِذَلِكَ نَبَّهَ اللَّهُ تَعَالَى الْمُؤْمِنِينَ أَنَّ لَا يَقْعُوا فِي مِثْلِ هَذِهِ الْأَفْعَالِ فَقَالَ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تُحَرِّمُوا طَيِّبَاتٍ مَّا أَحَلَّ اللَّهُ لَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا﴾ [الْمَائِدَةِ: ٨٧].

السياق السابع: قال تعالى: ﴿مَا كَانَ لِلنَّبِيِّ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا أَنْ يَسْتَغْفِرُوا لِلْمُشْرِكِينَ وَلَوْ كَانُوا أُولَىٰ قُرْبَىٰ﴾ [التوبة: ١١٣]، ويكشفُ السياقُ عن نوعٍ آخرٍ من التشريع؛ تشريعٌ قبلَ نزولِ القرآنِ الكريم، أو لم ينزلْ بشأنِهِ قرآنٌ. فهذا الاستغفار وقع منه قبل نزول القرآن الكريم؛ وذلك أَنَّهُ لَمَّا حَضَرَتْ أَبَا طَالِبٍ الْوَفَاةُ، جَاءَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، فَوَجَدَ عِنْدَهُ أَبَا جَهْلٍ بَنَ هِشَامٍ، وَعَبْدَ اللَّهِ بْنِ أَبِي أُمَيَّةَ بْنِ الْمُغِيرَةِ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لِأَبِي طَالِبٍ: [يَا عَمَّ، قُلْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، كَلِمَةً أَشْهَدُ لَكَ بِهَا عِنْدَ اللَّهِ]. فَقَالَ أَبُو جَهْلٍ وَعَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَبِي أُمَيَّةَ: يَا أَبَا طَالِبٍ، أَتَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ؟ فَلَمْ يَزَلْ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَعْزِضُهَا عَلَيْهِ، وَيَعُودَانِ بِتِلْكَ الْمَقَالَةِ، حَتَّى قَالَ أَبُو طَالِبٍ آخِرَ مَا كَلَّمَهُمْ: هُوَ عَلَى مِلَّةِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ، وَأَبَى أَنْ يَقُولَ: لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: [أَمَّا وَاللَّهِ لَأَسْتَغْفِرَنَّ لَكَ مَا لَمْ أَنُكِرْ أَنَّهُ عَنْكَ] (54)، فَلَمَّا نَزَلَ الْقُرْآنُ عَلَيْهِ تَوَقَّفَ عَنِ الْاسْتِغْفَارِ، وَيَرَى الْبَاحِثَانِ أَنَّ إِبْرَاهِيمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ قَدْ فَعَلَ فِعْلاً مُشَابِهاً لِفَعْلِهِ ﷺ عِنْدَمَا اسْتَغْفَرَ لِأَبِيهِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَنْ مَوْعِدَةٍ وَعَدَهَا إِيَّاهُ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ أَنَّهُ عَدُوٌّ لِلَّهِ تَبَرَّأَ مِنْهُ﴾ [التوبة: ١١٤].

وهذا النوعُ من التشريع سيبقى معمولاً به إلى أن ينزلَ قرآنٌ؛ فإِذَا أَنْ يَقْرَهُ وَإِذَا أَنْ يَمْنَعَهُ وَيُحَرِّمَهُ؛ وَفَقْلاً لَمَّا يَتَنَاسَبُ مَعَ الرِّسَالَةِ وَتَشْرِيعَاتِهَا، وَهَذَا النُّوعُ يُؤَكِّدُ أَنَّ التَّشْرِيعَ مِنْ مَلَازِمَاتِ النَّبِيِّ، فَالصَّلَاةُ مَثَلًا فِي أَوَّلِ الدَّعْوَةِ لَمْ تَكُنْ مَفْرُوضَةً بِهَيئَتِهَا وَأَرْكَانِهَا وَأَوْقَاتِهَا، إِلَّا أَنَّهُ كَانَ ﷺ يَصَلِّي، وَبَقِيَ عَلَى هَذِهِ الْحَالِ إِلَى أَنْ فُرِضَتِ الصَّلَاةُ فِي الْمَعْرَاجِ، ثُمَّ جَاءَهُ جَبْرِيلُ -عليه السلام- فَعَلَّمَهُ كَيْفِيَةَ الصَّلَاةِ وَهَيئَتِهَا وَحَدَّدَ لَهُ أَوْقَاتَهَا (55).

ومِمَّا يُوَكِّدُ أَنَّهُ كَانَ يُشَرِّعُ قَبْلَ نَزُولِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ تَبْنِيهِ زَيْدَ بْنِ حَارِثَةَ، إِذْ رَوَى عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا: أَنَّ زَيْدَ بْنَ حَارِثَةَ، مَوْلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، مَا كُنَّا نَدْعُوهُ إِلَّا زَيْدَ بْنَ مُحَمَّدٍ، حَتَّى نَزَلَ الْقُرْآنُ: ﴿ادْعُوهُمْ لِآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ فَإِنْ لَمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَمَوَالِيكُمْ﴾ [الْأَحْزَاب: ٥٠] (56)، وَقَدْ كَانُوا يَعَامِلُونَهُ مَعَامَلَةَ الْإِبْنِ مِنَ الصُّلْبِ فِي الْخُلُوةِ بِالْمَحَارِمِ، وَتَحْرِيمِ زَوْجَتِهِ عَلَى الْمُتَبَيَّنِّ وَغَيْرِ ذَلِكَ مِمَّا هُوَ مُبَاحٌ لِلْوَلَدِ مِنَ الصُّلْبِ، وَاسْتَمَرَّ ذَلِكَ إِلَى أَنْ نَزَلَ الْقُرْآنُ الْكَرِيمُ وَأَنْتَهَى التَّبْيِي؛ فَدُعِيَ بَعْدَ ذَلِكَ بِزَيْدِ بْنِ حَارِثَةَ، وَانْتَهَى مَا كَانَ لَهُ مِنَ التَّحْرِيمِ.

السياق الثامن: قوله تعالى: ﴿وَيَسْتَفِذُّ قَرِيبٌ مِّنْهُمْ النَّبِيَّ يَقُولُونَ إِنَّ بُيُوتَنَا عَوْرَةٌ وَمَا هِيَ بِعَوْرَةٍ﴾ [الْأَحْزَاب: ١٣]، فَهَذَا السِّيَاقُ يَبَيِّنُ أَنَّ النَّبِيَّ صَاحِبَ الْقَرَارِ فِي مَنْ يُسَمَّحُ لَهُ فِي الْإِشْتِرَاكِ فِي الْقِتَالِ أَمْ لَا؟ وَهَذَا يَرِشِدُهُ اللَّهُ تَعَالَى إِلَى التَّأَكُّدِ مِنْ أَصْحَابِ الْأَعْذَارِ، وَعَلَيْهِ أَنْ لَا يَسْمَحَ لِكُلِّ مَنْ يَطْلُبُ الْأُذْنَ، فَالْتَخَلُّفُ عَنِ الْقِتَالِ غَيْرُ مَقْبُولٍ إِلَّا مِنْ أَصْحَابِ الْأَعْذَارِ، وَمَنْ يَعْتَذِرُ فَعَلَيْهِ أَنْ يَقْدِمَ دَلِيلًا عَلَى ذَلِكَ، وَبِالرَّغْمِ مِنْ نَزُولِ الْقُرْآنِ فِي أَمْرِ نَبِيِّ إِلَّا أَنَّ الْقَرَارَ بَقِيَ ضَمَنَ صِلَاحِيَّاتِ النَّبِيِّ الْقِتَالِيَّةِ، وَيَرَاعِي النَّبِيُّ الْأَوَّلَى وَيَقْدِمُ الْمَصْلَحَةَ حَسَبَ الْحَالَةِ الَّتِي تَعْرِضُ لَهُ، وَبِنَاءً عَلَى صِلَاحِيَّاتِهِ النَّبَوِيَّةِ فَقَدْ يَقَرَّرُ مَنْعُ بَعْضٍ مِنَ الْمُسْلِمِينَ الْإِشْتِرَاكِ فِي الْقِتَالِ، وَذَلِكَ لَمَّا جَاءَ رَجُلٌ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ! أَجَاهِدُ؟ قَالَ: "أَلَيْكَ أَبَوَان؟". قَالَ: نَعَمْ. قَالَ: "فَفِيهِمَا فَجَاهِد" (57)، وَمِثْلُهُ وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَمِنْهُمْ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ قُلْ أُذُنٌ خَيْرٌ لَّكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَيُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ وَرَحْمَةٌ لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ﴾ [النَّبَا: ٦١]. وَإِنَّ طَبِيعَةَ الْقِتَالِ تَتَطَلَّبُ أَنْ تَكُونَ صِلَاحِيَّاتُ وَاسِعَةً لِلنَّبِيِّ؛ فَهُوَ الَّذِي يَقَرَّرُ مَكَانَ الْمَعْرَكَةِ، وَكَيْفِيَّةَ قِيَادَتِهَا، وَمَتَابَعَةً مَا يَجْرِي فِيهَا مِنْ أُمُورِ الْجَنْدِ، وَالتَّخْطِيطِ

والانسحاب والكرّ والفرّ، ... فهذه الأعمال تتناسب وطبيعة القتال، ومن ذلك أيضاً اختيار القادة، والسماح لبعض المسلمين عدم الاشتراك في المعركة لسبب ما.

السياق التاسع: قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَكُونَ لَهُ أَسْرَىٰ لَهُمْ أَشْأَىٰ حَتَّىٰ يُثْخِنَ فِي الْأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَصَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الْآخِرَةَ﴾ [الأنفال: ٦٧].

وهذا السياق القرآني يبين لنا أنّ النبيّ له صلاحية تشريعية مارسها، فعاتبه الله تعالى على حكمه الذي اتّخذه بشأن فداء أسرى غزوة بدر الكبرى، حينما استشار النبيّ ﷺ أبا بكر وعمر في الأسرى: مَا تَرَوْنَ فِي هَؤُلَاءِ الْأَسَارَى؟ فقال أبو بكر: يَا نَبِيَّ اللَّهِ! ... أَرَىٰ أَنْ تَأْخُذَ مِنْهُمْ فِدْيَةً... فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: مَا تَرَىٰ يَا ابْنَ الْخَطَّابِ؟ قُلْتُ: ... أَرَىٰ أَنْ تُمَكِّنَّا فَتَضْرِبَ أَعْنَاقَهُمْ... فَهَوِيَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مَا قَالَ أَبُو بَكْرٍ (58)، ولما نزلت الآية على النبيّ ﷺ بكى، وبكى معه أبو بكرٍ ﷺ (59)؛ فاختر النبيّ ﷺ - الفداء، وعدم قتلهم، حصل بناءً على سلطته التشريعية، ولو لم تكن من سلطته التشريعية لانتظر نزول الوحي ليبلفه حكم الله فيهم، لكنّ النصّ القرآني يبين أنّ هذا الحكم لا ينبغي أن يكون نبوياً جديداً، بل يجب أن يكون حكم الأنبياء السابقين، وهذا التشريع النبوي كان وقت نزول القرآن الكريم، ومع أنّه تشريع خاصّ بالنبوة، متعلّق بها، إلا أنّه غدا تشريعاً نبوياً مرتبطاً بالرسالة، وهنا تتداخل النبوة والرسالة.

وهناك نصوص كثيرة تؤكد أنّه كان يشرع للناس في العبادات وغيرها وتُعرف تلكم التشريعات بالسُنَنِ كسُنَنِ الصلوة، وصيام الأيام البيض والسواك وغيره، وبناء على هذا فإنّ السياق يساعد في تفسير الآيات القرآنية التي ظهر فيها عتاب على اجتهاذ منه ﷺ من دون تبيان المخاطب [نبي أو

رسول أو عبد ...] كما في قوله تعالى: ﴿عَبَسَ وَتَوَلَّى ۖ أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى ۚ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزْكِي ۚ أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى ۚ أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى ۚ فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى ۚ وَمَا عَلَيْكَ أَلَّا يَزْكِي ۚ وَأَمَّا مَنْ جَاءَكَ يَسْعَى ۚ وَهُوَ يَخْفَى ۚ فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى ۚ﴾ [عبس: ١ - ١٠]، بأن المخاطب هو النبي لا الرسول، ومثل هذا النص غير المحدد بالخطاب [النبي/ الرسول] الذي يبين وقوع الذنب منه، وأن الله تعالى سيغفره له: ﴿لِيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيكَ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا﴾ [الفتح: ٢٤]، وهنا يُثار تساؤل متعلق بالمغفرة والعتاب ونحوهما مما مرَّ سابقاً، هل هي متعلقة بالنبي أم بالرسول؟ أم بكليهما؟

ويرى الباحثان أنه لا خلاف أن الرسول معصوم بنص القرآن نفسه في أكثر من آية ﴿يَتَأْتِيهَا الرُّسُولُ يَلْعَنُ مَا أَنْزَلَ إِلَيْكَ مِنَ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَغَتْ رِسَالَتُهُ ۚ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ﴾ [النبي: ٦٧]؛ ﴿سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنْسَى﴾ [الأعلى: ٦] وذلك أن الرسالة لا تتناسب والخطأ أو النقص أو الخلل، وهي متعلقة بالقرآن الكريم، وبما أنه معصوم فلا يمكن أن يقع منه شيء يقدح في الرسالة، ولا يمكن أن يقع منه الخطأ أو النقص أو النسيان، فإن الذنب أو العتاب ليس متعلقاً بالرسول.

ولذلك نرى أن المغفرة تكون على من يقع منه الخطأ ونحوه وهذا متعلق بالأعمال البشرية التي لا يكون الشخص فيها معصوماً، وبما أن النصوص السابقة صريحة في ذكر النبي أحياناً والرسول أحياناً أخرى، واقتربت العصمة بالرسول ولم تقترب بالنبي، فهذا يدل على أن النبي غير معصوم؛ لأن طبيعة النبوة تتطلب ذلك، ولو كان رسولاً معصوماً كيف يقبل فداء الأسرى- مثلاً- ثم ينزل القرآن بحكم مخالف لحكمه؟ وكيف يتبى زيد بن حارثة ويقرّر له من الأحكام الشرعية

ما قرّرها الإسلام للولد من الصُّلب ثم ينزل القرآن ويُنهي الحكم الذي كان معمولاً به؟ فهذه النصوص وأمثالها تبين أنّ النبي لا تستلزمه العصمة، بل تستلزم الرسول فقط.

وبناءً على ما سبق يمكن عدّ النصوص التي فيها اجتهاد أنها نبوية، من مثل ما ورد في الصحيحين عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: لما حضر رسول الله ﷺ وفي البيت رجال، فيهم عمر بن الخطاب، قال النبي ﷺ: [هَلُمَّ أَكْتُبْ لَكُمْ كِتَابًا لَا تَضِلُّوا بَعْدَهُ]. فقال عمر: إِنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَدْ غَلَبَ عَلَيْهِ الْوَجَعُ، وَعِنْدَكُمْ الْقُرْآنُ، حَسْبُنَا كِتَابُ اللَّهِ. فَاخْتَلَفَ أَهْلُ الْبَيْتِ فَاخْتَصَمُوا، مِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ: قَرَّبُوا يَكْتُبْ لَكُمْ النَّبِيُّ ﷺ كِتَابًا لَنْ تَضِلُّوا بَعْدَهُ، وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ مَا قَالَ عُمَرُ، فَلَمَّا أَكْثَرُوا اللَّغْوَ وَالْإِخْتِلَافَ عِنْدَ النَّبِيِّ ﷺ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: [قُومُوا] (60)، فهذا يؤكد أنه نبي لا رسول، ولو كان رسولاً لمضى الأمر الذي أراده ولما قدر أحد أن يمتعه من تنفيذه، فالرسول لا بد أن يُبلغ ولا يقدر أحد على منعه ﴿يَتَأْتِيهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ﴾ [النّاحية: ٦٧].

السياق العاشر: قوله تعالى ﴿يَتَأْتِيهَا النَّبِيُّ جِهَادِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَيُشَسُّ الْمَصِيرُ﴾ [التوبة: ٧٣].

تلازمت كلمة النبي مع الجهاد في القرآن الكريم، في أكثر من آية، والجهاد مختلف عن القتال إذ الجهاد أعم من القتال؛ وذلك أنه لا يُشترط فيه القتال، فقد يكون بالكلمة، وقد يكون بالمال، يدلُّ على ذلك قوله -ﷺ-: "جَاهِدُوا الْمُشْرِكِينَ بِأَمْوَالِكُمْ، وَأَنْفُسِكُمْ، وَالسِّنِّكُمْ" (61)، وهو متعدّد المراتب، كجهاد الكفار والمنافقين، أمّا القتال فهو عامٌّ لا مراتب له، ويكون بالسنان لا غير،

والملاحظ أيضاً أنَّ الجهادَ مطلوبٌ مِنَ النبيِّ فقط مع الفئتين المذكورتين، وكأنَّ المهمة الأولى في جهادهم تُلقى على عاتق النبيِّ وحده، بعكس القتالِ فإنه يكونُ ممَّن آمنَ مع النبيِّ يدلّ وتلازمت كلمة النبي مع التحريض على القتال، وتلازمت كلمة القتال مع المؤمنين يدلُّ على ذلك قوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا النَّبِيُّ حَرَضَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى الْقِتَالِ﴾ [الأفقال: ٢٥]، فالمطلوب من النبيِّ التحريض على القتال لا القتال نفسه، ومهمة القتال للمؤمنين لا للنبيِّ، أمَّا السياق التالي فيكشف لنا أنَّه ليس مُستثنى من القتال: ﴿وَكَايِّنَ مِنَ نَبِيِّ قَتَلَ مَعَهُ رِثْيُونَ كَثِيرٌ﴾ [آل عمران: ١٤٦]، ولم يكن القتال في بني إسرائيل مختصاً بالأنبياء بل كان يشركهم فيه الملوك، وكان بعض الأنبياء منهم ملوكاً أيضاً كداوود وسليمان، وكان القتال يشرع بواسطتهم، ولما مات موسى ﷺ طلب بنو إسرائيل من أحد أنبيائهم أن يبعث الله ملكاً يقاتلون معه، ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى آلِمَ إِلَى آلَمَ مِنْ بَنِي إِسْرَءِيلَ مِنْ بَعْدَ مُوسَى إِذْ قَالُوا لِنَبِيِّ لَّهُمْ أُبْعَثْ لَنَا مَلِكًا نُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ﴾ [البقرة: ٢٤٦]، فبعث الله لهم طالوتَ ملكاً عليهم ﴿وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا﴾ [البقرة: ٢٤٧].

ومما يؤكد أنَّ القتال وتوابعه ليست من أمور الوحي والرسالة، بل هي من أمور النبيِّ والنبوة تلك القرارات التي صدرت عن النبيِّ وجعلته محلَّ عتابٍ من الله تعالى، ولو كان الأمر وحياً فكيف له أن يقرّر أمراً قبل نزول الوحي عليه؟ ثم يأتي الوحي معاتباً أو ناسخاً حكماً أصدره النبيُّ؟ وأين هي العصمة التي تمنعه من الوقوع في مخالفة الوحي؟

وهذا يدلُّ على أنَّه نبوي، وهذا القرار لم يتدخل فيه الوحي وذلك أنَّه أذن لبعض المسلمين أن لا يقاتلوا لما جاءوه يعتذرون عن المشاركة في غزوة العُسرة، فأذن لهم فعاتبه الله فيهم بقوله تعالى: ﴿عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذْنَتْ لَهُمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَتَعْلَمَ الْكَاذِبِينَ﴾ [التوبة: ٤٣]، ما

كَانَ يَنْبَغِي لَكَ أَنْ تَأْذَنَ لَهُمْ فِي التَّخَلُّفِ عَنْكَ؛ إِذْ قَالُوا لَكَ: لَوْ اسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكَ، حَتَّى نَعْرِفَ مَنْ لَهُ الْعُذْرُ مِنْهُمْ فِي تَخَلُّفِهِ وَمَنْ لَا عُذْرَ لَهُ مِنْهُمْ، فَيَكُونُ إِذْنُكَ لِمَنْ أَذْنَتْ لَهُ مِنْهُمْ عَلَى عِلْمٍ مِنْكَ بِعُذْرِهِ، وَتَعْلَمَ مِنَ الْكَاذِبِ مِنْهُمْ الْمُتَخَلِّفُ نِفَاقًا وَشَكًّا فِي دِينِ اللَّهِ ⁽⁶²⁾، ثُمَّ بَيَّنَّ لَهُ أَنَّ الْأَذْنَ تَكُونُ فِي أُمُورِهِمْ وَشُؤُونِهِمْ الْخَاصَّةِ ﴿فَأَذَنَ لِمَنْ شِئْتَ مِنْهُمْ وَاسْتَغْفِرَ لَهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [الشُّور: ٦٢].

ونجد عددًا من النصوص التي تدور في فلك الجهاد والقتال كالغلول، واقترن بكلمة النبي وكأن القتال وكل ما يتعلق به من أمور النبي قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَغُلَّ وَمَنْ يَغْلُلْ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَمَةِ﴾ [آل عمران: ١٦١]، وما صحَّ له ذلك، يعني أَنَّ النُّبُوَّةَ تنافي الغلول... وأن يبرأ رسول الله ﷺ من ذلك وينزّه وينبّه على عصمته ⁽⁶³⁾، وقرأ الجمهور [يُغَلَّ] نَهْيُ جَيْشِ النَّبِيِّ عَنْ أَنْ يَغْلُوا؛ لِأَنَّ الْغُلُولَ فِي غَنَائِمِ النَّبِيِّ ﷺ غُلُولٌ لِلنَّبِيِّ، إِذْ قِسْمَةُ الْغَنَائِمِ إِلَيْهِ، وَأَمَّا عَلَى قِرَاءَةِ ابْنِ كَثِيرٍ وَأَبِي عَمْرٍو وَعَاصِمٍ [يُغَلَّ] فَمَعْنَى أَنَّ النَّبِيَّ لَا يَغْلُ أَنَّهُ لَا يَقَعُ الْغُلُولُ فِي جَيْشِهِ، فإِسْنَادُ الْغُلُولِ إِلَى النَّبِيِّ مَجَازٌ عَقْلِيٌّ لِلْمَلَابَسَةِ جَيْشِ النَّبِيِّ نَبِيِّهِمْ، وَلَكَّ أَنْ تَجْعَلَهُ عَلَى تَقْدِيرٍ مضافٍ. والتقدير: ما كان لجيش نبيٍّ أَنْ يَغْلَ ⁽⁶⁴⁾.

أما اختيار مكان المعركة وخطتها فخير ما يؤشّر به قوله للرّماة في غزوة أُحُدٍ: "احْمُوا ظُهُورَنَا، فَإِنْ رَأَيْتُمُونَا نُقْتَلُ، فَلَا تَنْصُرُونَا، وَإِنْ رَأَيْتُمُونَا قَدْ غَنِمْنَا فَلَا تُشْرِكُونَا" ⁽⁶⁵⁾، وانتهت المعركة بفوز المشركين، فهل يُعقل أَنْ يكون الوحي والعصمة مجتمعين وينتصر المشركون؟

وعند تأمل النصوص ولا سيما القرآنية نجد أنه لم تثبت للنبي العصمة والطاعة مثلما أثبتتهما للرسول، لكنّه أثبت للنبي أمورًا دينيةً أحيانًا وأخلاقيةً أحيانًا أخرى، ومثال ذلك ما أوجبه له أثناء

التَّعَامِلِ مَعَهُ فَقَدْ حَدَّدَ أُمُورًا يَنْبَغِي التَّوَقُّفُ عِنْدَهَا، وَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ تَعَالَى: إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا [الأحزاب: ٥٦]، فهذه الآية تبيِّن مكانة النبي ﷺ - العالِيَّةَ عِنْدَ اللَّهِ تَعَالَى، وَقَدْ أَمَرَ الْمُؤْمِنِينَ بِالصَّلَاةِ ﷺ، وَجُعِلَ السَّلَامُ عَلَيْهِ جُزْءًا مِنَ الصَّلَاةِ: النَّحِيَّاتِ لِلَّهِ وَالصَّلَوَاتِ وَالطَّيِّبَاتِ، السَّلَامُ عَلَيْكَ أَيُّهَا النَّبِيُّ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ⁽⁶⁶⁾، وَمِمَّا يَتَّصِلُ بِالْجَانِبِ الْأَخْلَاقِيِّ فَقَدْ أَمَرَ اللَّهُ تَعَالَى الْمُؤْمِنِينَ أَنْ لَا يَرْفَعُوا أَصْوَاتَهُمْ فَوْقَ صَوْتِهِ، وَأَنْ لَا يَتَعَامَلُوا مَعَهُ كَمَا يَتَعَامَلُونَ مَعَ بَعْضِهِمْ فِي الْجَهْرِ بِالْقَوْلِ وَمَا يُرَافِقُ ذَلِكَ فِي الْمَجَالِسِ، وَقَدْ أَرْشَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ إِلَى ضَرُورَةِ الرُّقِيِّ فِي التَّعَامِلِ مَعَهُ، وَأَنْ يَتَذَكَّرُوا دَائِمًا قُدْرَهُ وَمَكَانَتَهُ ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ﴾ [الحجرات: ٢]، وَمِمَّا أَثْبَتَهُ اللَّهُ تَعَالَى لَهُ التَّوْبَةَ عَلَيْهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ قَالَ تَعَالَى: ﴿لَقَدْ تَابَ اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَالْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ فِي سَاعَةِ الْعُسْرَةِ﴾ [التوبة: ١١٧]، وَمِمَّا أَثْبَتَهُ لَهُ الْأَمِّيَّةُ قَالَ تَعَالَى: ﴿النَّبِيِّ الْأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ﴾ [الأعراف: ١٥٨].

الخاتمة:

أَدَّى السِّیَاقُ دَوْرًا بَارِزًا فِي تَحْدِيدِ الْمَكُونَاتِ الدَّلَالِيَّةِ لِكَلِمَتِي النَّبِيِّ وَالرَّسُولِ مُتَلَازِمَتَيْنِ مَعَ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَبَيَّنَّ السِّیَاقُ أَنَّ كُلَّ كَلِمَةٍ لَا تَصْلُحُ أَنْ تَقَعَ مَوْقِعَ الْأُخْرَى لِمَا صَاحَبَ كِلَا مِنْهُمَا مِنْ مَصَاحِبَاتٍ (مُتَلَازِمَاتٍ) لَفْظِيَّةٍ، وَقَدْ تَوَصَّلَ الْبَاحِثَانِ إِلَى جُمْلَةٍ مِنَ النَّتَاجِ جَاءَتْ كَمَا يَلِي:

النتائج اللغوية الدلالية:

-كلمة النبي من المشترك السامي، وليست سُريانية كما زعم بعض اللغويين.

-تداخلت الدلالة اللغوية للنبي بين الجذرين نبأ ونبو.

-أسقط بعض النحويين ملمحاً تمييزياً سلبياً على كلمة نبيء المهموزة، ولملمحاً إيجابياً على نبي غير المهموزة.

-لم يستطع اللغويون والمفسرون الجزم بأن النبي من الجذر المهموز أو من غير المهموز.

-في مجال الدلالة التلازمية؛ تلازمت كلمة النبي مع الأمي، والتوبة، والصلاة عليه، والجهاد، والتحريض على القتال، والتحريم.

-تلازمت كلمة الرسول مع الكتاب والبلاغ والعصمة.

-محمد صلى الله عليه وسلم له عدة صفات منها: النبي والرسول.

-للسياق دور كبير في تحديد دلالة الكلمة، فمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً له صفات وأفعال تختلف عن صفات وأفعال محمد الرسول.

-لا تقع كلمة النبي في ترادف مع كلمة الرسول.

النتائج المترتبة على النتائج اللغوية:

-النبي محمد صلى الله عليه وسلم كان يوحي إليه كما كان يوحي إلى غيره من الأنبياء السابقين.

-كان الصحابة يعرفون النبي صلى الله عليه وسلم عندما يأتيه الوحي.

-النبي محمد صلى الله عليه وسلم له الحق في إظهار ما يوحي إليه، أو إخفاء بعضه، أو إبلاغ بعض من الناس وعدم إبلاغ آخرين، وليس كذلك للرسول محمد.

-ما يوحي للنبي محمد مختلف عما يوحي للرسول محمد.

-أحياناً ما تتداخل أعمال النبوة بأعمال الرسالة.

-أوجب الله تعالى حقوقاً دينية وأخلاقية للنبي محمد وأثبت أخرى للرسول محمد.

-طاعة النبي محمد اختيارية (سنة)، أما الرسول محمد فطاعته وجوبية (قرآنية).

-لا تستلزم النبي العصمة، بل تستلزم الرسول.

التوصيات:

يوصي الباحثان بضرورة دراسة بقية صفات محمد صلى الله عليه وسلم كالعبد والرسول وفق النظريات الدلالية الحديثة في دراسة المعنى.

المصادر والمراجع:

- 1- الأذري، محمد بن علاء بن أبي العزّ (ت: 792هـ): شرح العقيدة الطحاوية، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط10، 1417هـ/1997م.
- 2- الأزهرى، أبو منصور (ت: 370هـ): تهذيب اللغة، تحقيق: رياض زكي قاسم، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1422هـ/2001م.
- 3- الألباني، محمد ناصر الدين (ت: 1420هـ): صحيح سنن أبي داود، مؤسسة غراس، الكويت، ط1، 1423هـ/2002م.
- 4- أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط5، 1979م.
- 5- البخاري، محمد بن إسماعيل، (ت: 256هـ): صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى البغا، دار اليمامة، دمشق، ط5، 1414هـ/1993م.
- 6- البيضاوي، عبد الله بن عمر (ت: 685هـ)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد المرعشي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1418هـ.
- 7- الجوهري، إسماعيل بن حمّاد، (ت: 393هـ): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1407هـ/1987م.
- 8- ابن حنبل، أحمد (ت: 241هـ): مُسند أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1421هـ/2001م.
- 9- الزّجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري (ت: 311هـ): معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل شلي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1408هـ/1988م.
- 10- الزمخشري، محمود بن عمر (ت: 538هـ): الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ضبطه وصححه: مصطفى حسين، القاهرة، دار الريان، ط3، 1407هـ/1987م.
- 11- ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب (ت: 244هـ): إصلاح المنطق، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1423هـ/2002م.
- 12- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، (ت: 180هـ): الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ/1988م.
- 13- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت: 458هـ): المُخصَّص، تحقيق: خليل جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1417هـ/1996م.
- 14- الشايب، فوزي: محاضرات في اللسانيات، وزارة الثقافة، الأردن، ط1، 1999.

- 15- ابن الشجري، ضياء الدين (ت 542هـ): أمالي ابن الشجري، تحقيق: محمود الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1991م.
- 16- الطبري، محمد بن جرير (ت 310هـ): جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله التركي، القاهرة، دار هجر، ط1، 1422هـ/2001م.
- 17- ابن عاشور، محمد الطاهر (ت: 1393هـ): التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1984م.
- 18- عبابنة، يحيى وأمنة الزعبي: اللسانيات المعاصرة: المقدمات والتطبيقات والمناهج، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ط1، 1440هـ/2019م.
- 19- عبابنة، يحيى وأمنة الزعبي: معجم المشترك اللغوي العربي السامي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، أبو ظبي، دار الكتب الوطنية، ط1، 2014م.
- 20- العسكري، أبو هلال، (ت 395هـ): الأوائل، دار البشير، مصر، 1408هـ.
- 21- عمر، أحمد مختار: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998.
- 22- ابن فارس، أبو الحسين أحمد (ت: 395هـ): مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ/1991م.
- 23- فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر (ت: 606هـ): مفاتيح الغيب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3، 1420هـ.
- 24- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (ت: 207هـ): معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي وآخرين، المصرية للتأليف والترجمة، ط1، (د.ت).
- 25- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت: 170هـ): العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، بيروت، دار ومكتبة الهلال.
- 26- الفريجات، عادل: الشعراء الجاهليون الأوائل، بيروت، دار المشرق، ط2، 2008.
- 27- كمال الدين، حازم علي: معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الآداب، 2008.
- 28- الكميت بن زيد: ديوان الكميت بن زيد الأسدي، جمع وشرح وتحقيق: محمد نبيل طريفي، بيروت، دار صادر، ط1، 2000.
- 29- مرعي، عيد: اللسان الأكادي، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، 2012.
- 30- مسلم بن الحجاج، أبو الحسين (ت: 261هـ): صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1374هـ/1955م.
- 31- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت: 711هـ): لسان العرب، اعتنى بتصحيحه: محمد عبد الوهاب ومحمد العبيدي، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط3، 1419هـ/1999م.
- 32- النابغة الذبياني، زياد بن معاوية (ت: 18ق.هـ): ديوان النابغة الذبياني، جمعه وشرحه وكمّله وعلّق عليه: محمد الطاهر ابن عاشور، تونس، الشركة التونسية- الجزائر، الشركة الوطنية، ط1، 1976.
- 33- النّخّاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (ت 338هـ): إعراب القرآن، وضع حواشيه وعلّق عليه: عبد المنعم خليل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ.

المجلات والدوريات:

- مار أغناطيوس أفرام الأول: مجلة المجمع العلمي العراقي، 1/ نيسان (1950)، الألفاظ السريانية في المعاجم العراقية (9).

المصادر باللغة الإنجليزية:

-Beston& Others. (1982). Sabaic Dictionary, publication of the University of Sanaa, Edition Peeter.

الهوامش:

- (1) البيضاوي، عبد الله بن عمر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ج 4، ص 13.
- (2) انظر: عُمر، أحمد مختار: علم الدلالة، ص 68.
- (3) انظر: عُمر، أحمد مختار: علم الدلالة، ص 68.
- (4) عباينة، يحيى: اللسانيات المعاصرة، ص 145.
- (5) انظر: الشايب، فوزي: محاضرات في اللسانيات، ص 460.
- (6) انظر: عُمر، أحمد مختار: علم الدلالة، ص 68.
- (7) انظر: عُمر، أحمد مختار: علم الدلالة، ص 74.
- (8) مرعي، عيد: اللسان الأكادي، ص 213.
- (9) عباينة، يحيى: معجم المشترك اللغوي العربي السامي، ص 837.
- (10) كمال الدين، حازم علي: معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية، ص 374.
- (11) كمال الدين، حازم علي: معجم مفردات المشترك السامي، ص 373.
- (12) (Sabaic Dictionary: Beston& Others, publication of the University of Sanaa, Edition Peeters, 1982, p90).
- (13) كمال الدين: معجم مفردات المشترك السامي، ص 374.
- (14) البطريك مار أغناطيوس أفرام الأول: مجلة المجمع العلمي العراقي، 1/ نيسان 1950م، الألفاظ السريانية في المعاجم العراقية (9)، ص 162.
- (15) البطريك مار أغناطيوس أفرام الأول: مجلة المجمع العلمي العراقي، 1/ نيسان 1950م، الألفاظ السريانية في المعاجم العراقية (9)، ص 162.
- (16) منسوب إلى عمرو بن ألة، توفي نحو 150 ق.هـ/ 476 م. ابن الشجري، ضياء الدين: أمالي ابن الشجري، ج 1 ص 149.
- (17) توفي الشاعر نحو 100 ق.هـ/ 525 م، الفريجات، عادل: الشعراء الجاهليون الأوائل، ص 439.
- (18) الذبياني، النابغة: ديوان النابغة الذبياني، ص 239.
- (19) توفي نحو 150 ق.هـ/ 525 م.
- (20) العسكري، أبو هلال: الأوائل، ص 43.
- (21) الكميت بن زيد: ديوان الكميت بن زيد الأسدي، 434-435.
- (22) الأزهري: تهذيب اللغة، نبأ.
- (23) اختلف وصفه بين القدماء والمحدثين، فهو عن المحدثين صوتٌ شديدٌ ليس مجهوراً ولا مهموساً، وهذا يعني أنَّ فتحة الزمار تنغلق انغلاقاً تاماً عند النطق به، أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، 90.
- (24) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، 434-433/4.

- (25) أي أنها همزة بين الهمزة وبين حرف اللين، وهو الحرف الذي منه حركتها إن كانت مفتوحة، فهي بين الهمزة والألف مثل سأل، وإن كانت مكسورة فهي بين الهمزة والياء مثل سئِم، وإن كانت مضمومة فهي بين الهمزة والواو مثل لؤم ... وَسُمِّيَتْ بَيْنَ بَيْنَ لَضَعْفِهَا، الجوهري: الصحاح، بين.
- (26) سيبويه، الكتاب، 460/3.
- (27) ابن سيده: المخصص، 474/3.
- (28) الذرية: من ذرا، البرية: من برا، الخابية: من خبا، عند من همزها وهم أهل مكة.
- (29) الجوهري: الصحاح تاج اللغة، نبا.
- (30) قَالَ الرَّجَّاحُ: الْقِرَاءَةُ الْمُجْتَمِعُ عَلَيْهَا فِي (التَّيْبِيَّةِ) وَ (الْأَنْبِيَاءِ) طَرَحُ الْهِمَزَةِ، وَقَدْ هَمَزَ جَمَاعَةٌ مِنْ أَهْلِ الْمَدِينَةِ جَمِيعَ مَا فِي الْقُرْآنِ مِنْ هَذَا، وَالْأَجُودُ تَرَكُ الْهَمْزَ، الْأَزْهَرِي، أَبُو مَنْصُورٍ: تَهْذِيبُ اللُّغَةِ، تَنْبَأ.
- (31) يُجْمَعُ أَنْبِيَاءٌ، لِأَنَّ الْهَمْزَ لَمْ تُبْدَلْ وَالزِّمُّ الْإِنْدَالُ جُمِعَ جَمْعَ مَا أَصْلُ لَامِهِ حَرْفُ الْعِلَّةِ كَعَبِيدٍ وَأَعْيَادٍ، ابْنُ مَنْظُورٍ: لِسَانُ الْعَرَبِ، نَبَأ.
- (32) ابْنُ مَنْظُورٍ: لِسَانُ الْعَرَبِ، نَبَأ.
- (33) ابْنُ مَنْظُورٍ: لِسَانُ الْعَرَبِ، نَبَأ.
- (34) البيت للعباس بن مرداس السلمي، الشاهد فيه جمع نبي على نبأ، فهو دليل على أنه مخفف من نبيء المهموز، سيبويه: الكتاب، 460/3.
- (35) ابْنُ مَنْظُورٍ: لِسَانُ الْعَرَبِ، نَبَأ.
- (36) ابْنُ سِيدِهِ: الْمُخَصَّصُ، 474/3.
- (37) الفراهيدي، الخليل بن أحمد: العين، نبأ.
- (38) ابْنُ السَّيِّكِيَّةِ، أَبُو يَوْسُفَ يَعْقُوبَ: إِصْلَاحُ الْمُنْطِقِ، 121.
- (39) الجوهري: الصحاح، نبأ.
- (40) الجوهري: الصحاح، نبا.
- (41) ابْنُ فَارِسٍ: مَقَابِيسُ اللُّغَةِ، نَبَأ.
- (42) ابْنُ فَارِسٍ: مَقَابِيسُ اللُّغَةِ، نَبَو.
- (43) الْأَزْهَرِي: تَهْذِيبُ اللُّغَةِ، نَبَأ.
- (44) مُسْلِمٌ: صَحِيحُ مُسْلِمٍ، 1405/3، الرِّقْمُ: 1780.
- (45) الْبُخَارِيُّ: صَحِيحُ الْبُخَارِيِّ، 4/1، الرِّقْمُ: 2.
- (46) ابْنُ أَبِي الْعَرَّ، مُحَمَّدٌ: شَرْحُ الْعَقِيدَةِ الطَّحَاوِيَّةِ، 155/1.
- (47) الْفَرَّاءُ: مَعَانِي الْقُرْآنِ، 165/3.
- (48) الْفَرَّاءُ: مَعَانِي الْقُرْآنِ، 165/3.
- (49) ذَكَرَ بَعْضُ مَنْ الْحَدِيثَ وَلَمْ يَذْكُرْ تَفَاصِيلَهُ، الرَّجَّاحُ: مَعَانِي الْقُرْآنِ وَإِعْرَابُهُ، 192/5.
- (50) ابْنُ عَاشُورٍ: التَّحْرِيرُ وَالتَّنْوِيرُ، 353/28.
- (51) ابْنُ عَاشُورٍ: التَّحْرِيرُ وَالتَّنْوِيرُ، 346/28.
- (52) الرَّازِي: مَفَاتِيحُ الْغَيْبِ، 568/30.
- (53) النَّحَّاسُ: إِعْرَابُ الْقُرْآنِ، 302/4.
- (54) الْبُخَارِيُّ: صَحِيحُ الْبُخَارِيِّ، 457/1، الرِّقْمُ: 1294.
- (55) انْظُرْ: الْبُخَارِيُّ، صَحِيحُ الْبُخَارِيِّ، 195/1، الرِّقْمُ: 499.
- (56) الْبُخَارِيُّ: صَحِيحُ الْبُخَارِيِّ، 457/1، الرِّقْمُ: 1294.

- 57 (الألباني: صحيح سنن أبي داود، 286/7، الرقم: 2282.
- 58 (مسلم: صحيح مسلم، 1383/3، الرقم: 1763.
- 59 (مسلم: صحيح مسلم، 1383/3، الرقم: 1763.
- 60 (البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، 2146/5، الرقم: 5345؛ مسلم: صحيح مسلم، 1259/3، الرقم: 1637.
- ⁶¹ (ابن حنبل: مُسند أحمد بن حنبل، الرقم: 12246.
- 62 (الطبري: جامع البيان عن تفسير أي القرآن، تحقيق: عبد الله التركي، 477/11.
- 63 (الزمخشري: الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، 433/1.
- 64 (ابن عاشور: التحرير والتنوير، 155/4.
- 65 (ابن حنبل: مُسند أحمد بن حنبل، الرقم: 2609.
- 66 (مسلم: صحيح مسلم، 302-301/1، الرقم: 402.

تحليل تلوي للأبحاث حول استخدام استراتيجيات المدونات في تعلم اللغة الإنجليزية

يارا سالم عيابة* أ.د. علي فرحان أبو صعليك** د. مأمون سالم الزبون***

تاريخ وصول البحث: 2024/12/7 م

تاريخ قبول البحث: 2025/2/26 م

الملخص

تعرض هذه الدراسة الاتجاهات العامة والأوصاف ومجالات التركيز في البحث المتعلق باستخدام المدونات في تعلم اللغة الإنجليزية. وتبحث في فعالية المدونات، والتطبيقات/المواقع الإلكترونية، وأنواع المشاركين، وأنواع المنشورات، وأطوال النصوص، والمهارات والمجالات، وجنس المشاركين، وتصميمات الدراسة، وأدواتها، وسنوات النشر. استخدمت الدراسة أسلوب التحليل التلوي في جمع البيانات وتحليلها. وتألقت عينة الدراسة من 50 مقالاً منشوراً في مجلات علمية، ووقائع مؤتمرات، وأطروحات ورسائل دراسات عليا نُشرت بين عامي 2000 و2023. جُمعت البيانات باستخدام قائمة مراجعة التحليل التلوي، وُحلت كمياً باستخدام الإحصاء الوصفي. أظهرت النتائج فعالية المدونات مقارنةً بالطرق الأخرى. يُعدّ Blogspot منصة التدوين الأكثر استخداماً. سُجّل أعلى تكرار لأنواع المشاركين بين طلاب البكالوريوس الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (15 عاماً فأكثر). وأظهرت نتائج أنواع النشر أن المقالات العلمية هي الأعلى تكراراً. وسُجّل التصميم التجريبي/الضابط قبل/بعد الاختبار أعلى تكرار في الأبحاث المتعلقة بتصميم الدراسات حول استخدام استراتيجيات التدوين؛ بينما سُجّلت الاختبارات الكمية (الاختبار/الاستبيان) والاختبارات قبل/بعد الاختبار أعلى تكرار. وسُجّلت الكتابة أعلى تكرار في الدراسات البحثية التي استخدمت استراتيجيات التدوين في التعلم. سُجّلت أعلى نسبة تكرار لأداة المنهج المختلط في معظم الدراسات التي استخدمت استراتيجيات المدونات. وحقق متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أعلى نسبة تكرار وأعلى معدل تكرار في المرحلة الجامعية. وكان عدد المشاركين "15 عاماً فأكثر" الأعلى. وكانت الإناث الأعلى، بينما كان الذكور الأقل. وسُجّلت الفترة 2013-2018، والنصوص التي تتراوح بين صفحة وعشر صفحات (250-5000 كلمة)، أعلى نسبة تكرار في الأبحاث المنشورة. وكان نوع النشاط الأكثر شيوعاً في معظم الدراسات هو التعليم الصريح.

الكلمات المفتاحية: المدونات، التحليل التلوي، تعلم اللغة الإنجليزية، المقالات الصحفية، وقائع المؤتمرات، أطروحات ورسائل الدراسات العليا.

* باحثة. **أستاذ دكتور، قسم المناهج والتدريس، جامعة آل البيت.

** قسم المناهج والتدريس، جامعة آل البيت.

A Meta-Analysis of Research on Using the Blog Strategy in English Language Learning

Abstract

This study presents the general trends, descriptions and focus of research on the use of blogs in English language learning. It investigates the effectiveness of blogs, application/website, participant types, publication types, text lengths, skills and areas, participant genders, study designs, study instruments, and years of publication. The study used a meta-analysis research design in data collection and analysis. The sample of the study consisted of 50 journal articles, conference proceedings, and graduate theses published between 2000 and 2023. The data were collected using meta-analysis checklist and analyzed quantitatively using descriptive statistics. The results revealed the effectiveness of blogs compared to other methods. Blogspot is the most commonly used blogging platform. The highest frequency of participant types was for undergraduate ESL students consisting of "15 and more". The findings of the publication types showed that the journal article has the highest frequency. The control/experimental pre/post-test design had the highest frequency in research concerning the design of studies on the use of blog strategies; quantitative (test/questionnaire) and pre-post tests had the highest frequency. Writing had the highest recurrence in research studies using blog strategies in learning. The mixed method instrument had the highest frequency in most studies employing blog strategies. ESL learners had the highest frequency and the highest repetition rate at the undergraduate level. The number of participants "15 and more" had the highest frequency. Females had the highest frequency, while males had the lowest frequency. The period 2013-2018 and texts ranging between 1-10 pages (250-5000 words) had the highest frequency in published research. The most commonly used activity type in the majority of the studies was explicit instruction.

Keywords: Blogs, Meta-analysis, English language learning, Journal articles, Conference proceedings, Graduate theses

Introduction:

The traditional "talk and chalk" approach has been staple in language teaching for generations, yet it is time to embrace modern technologies to revolutionize education. One of these modern technologies is blogging, defined as websites that can be regularly updated, allowing the writer to publish content directly from any location with an internet connection (Richardson, 2010). The term "blog" is a fusion of 'web' and 'log' and refers to a web page with multimedia elements, commentaries, and hyperlinks integrated into it (Armstrong & Retterer, 2008).

A blog typically comprises eight elements: post-date, category, title, body content, trackback feature, comments section, permalink structure, and footer information (Madini & Alsubaie, 2018). Blogs offer two primary features: first, they allow users to modify content by adding audio clips, videos, pictures, hyperlinks, or text and to comment or respond to content. Second, they have strong archive features that allow posts and comments to be stored and retrieved as needed by the general public (Duffy & Bruns, 2006; Tse et al., 2010).

Blogs are beneficial in foreign language teaching. Stanley (2005) notes that students can share their writing on blogs as easily as sending an email, offering valuable opportunities for language practice and exposure. Frobenius (2011) adds that blogs are interactive and communicative, creating innovative spaces for the expression and interaction required in language learning. Moreover, Hermayawati (2019) suggests that blogging can boost students' confidence and language usage, as they are motivated to perform well before a virtual audience. Blogs increase students' engagement by creating spaces for feedback and interaction (Stiler & Philleo, 2003; Williams & Jacobs, 2004; Dörnyei & Ushioda, 2009). Blogs provide an interactive platform where students can create and distribute content, enhancing their learning through active participation (Wang & Vásquez, 2012). These studies

highlight the potential of blogs to enrich language learning by increasing interaction, access, and engagement .

Additionally, Lestari (2019) points out that the informal nature of blogs allows students to express their thoughts without fear of grammatical mistakes, reducing anxiety and encouraging practice. Holtz (2006) emphasizes that web publishing software like blogs enables users to easily edit and create content for a web page with minimal technical experience. Yusefifard and Fathi (2021) indicate that blogs play a critical role in improving students' writing and self-perception. Ahmad and Lutters (2011) also support the idea that blogs contribute to active learning and knowledge construction, facilitating the reflective learning needed for lifelong education. These studies highlight the role of blogs in improving students' writing, and self-perception, and in reducing their anxiety.

Despite these benefits, there is a wide variation in the level of reflection among students, indicating the need for structured and guided blogging activities to enhance learning outcomes in the EFL classroom (Ahmad & Lutters, 2011; O'Keeffe et al., 2006). Student blogs differ from static websites, as they offer opportunities for students to share their ideas and thoughts with others (Nepomuceno, 2011). They can also offer an alternative medium that can be used for displaying student work within public space for the presentation of artefacts, exchange of experiences, opinions, and creations reflecting their achievements in learning.

This study employs a meta-analysis method to examine the impact of using the blog strategy in English language learning. Meta analysis is defined as a statistical tool for estimating the variance and mean of underlying population effects from multiple empirical studies that address the same research question (Field & Gillett, 2010). Glass (1976) describes it as the statistical analysis of a large collection of study results to integrate the findings. Meta analysis in language instruction has shown the

importance of identifying independent, dependent, and moderator variables to determine their impact on learning outcomes (Alsowat, 2020). By synthesizing effect sizes across studies, meta-analysis can provide clearer insights into the effectiveness of teaching methods (Boulton & Cobb, 2017).

The fundamental formulas used in meta-analysis are relatively easy to compute and comprehend, and they can be averaged across multiple studies. However, there are numerous options available when conducting a meta-analysis. The primary objective of meta-analysis is to estimate the effect size of an experimental treatment, often expressed as a standardized mean difference (Glass et al., 1981).

This Study: Although blogs are increasingly used in classrooms, their overall effectiveness is not yet well understood, especially when it comes to English language learning (ELL). While many studies have looked at the use of blogs as an aid to language learning, comprehensive data on their overall impact on ELL outcomes is lacking. In addition, differences in participant demographics, research methodologies, and instructional settings among completed studies may provide contradictory results and make it difficult to determine the best ways to integrate blogs into language learning curricula. Hence, a meta-analysis of research on the role of blogging in English language learning is required to comprehend the current literature, determine recurring themes, and also evaluate the overall efficacy of this particular method in language acquisition and skill improvement of ELL students.

This study aims to investigate the general trends, descriptions and focus of research on using blogs in English language learning. The objective of this particular research would be to provide a look at research on employing the blogs strategy in English language learning by checking out the effectiveness of blogs, participants' level, types, and numbers, activity types, publication types, text lengths, skills and areas, participant genders, study designs, study instruments, and years of

publication. The current study seeks to answer the following question: What are the general trends, descriptions and focus of research on the use of blogs in English language learning concerning the following features: effectiveness of blogs, participants' level, types, and numbers, activity types, publication types, text lengths, skills and areas, gender of participants, study design, study instruments, and year of publication.

The use of blogs in English language learning benefits several academic stakeholders. For students, blogs offer a reflective and interactive platform to practice language skills and boost motivation. Teachers gain a dynamic tool to enhance communication, digital literacy, and collaboration in the classroom. Researchers benefit from a consolidated view of the literature on blogs in education, forming a basis for future studies. For curriculum designers, the study suggests incorporating blogs into language curricula as a modern, effective teaching method. Overall, blogs are a valuable tool for enhancing language education, meeting diverse learning needs, and preparing students for the digital world.

Theoretical Framework:

Meta Analysis:

Meta analysis combines information from many studies to create one conclusion with greater statistical power compared to individual reports. Borenstein et al. (2009) indicate that meta-analysis estimates effect sizes per study, which are averaged to yield a general impact estimate. This particular technique considers the variability across studies based on sample sizes, methods and contexts to enhance the generalizability of findings.

However, there is no universally accepted definition of or approach to meta-analysis. What can be defined as a "true" meta-analysis is still open to debate. Glass (1976), for instance, carried out a broader lens definition of meta-analysis as "the

statistical analysis of a large collection of analysis results from individual studies to integrate the findings" (p. 3). However, stricter definitions are prevalent. For example, Gliner et al. (2003) defined meta-analysis as "a research synthesis that uses a quantitative measure, effect size, to indicate the strength of the relationship between the treatments and dependent measures of studies making up that synthesis" (p. 1376).

In this context, different authors have proposed different definitions, which have increased the confusion among the researchers, leading to the following four key problems: (a) confusion of total methodology with analysis technique, (b) use of effect sizes, (c) unit of analysis, and (d) discernment of meta-analysis from comparative analysis (Hedges & Olkin, 1985; Hunter & Schmidt, 1990; Rosenthal, 1984).

The benefit of meta-analysis in research is immense. It provides a unified view of current evidence, offering a better estimation of an intervention's effect than any single analysis might attain. Meta analysis typically avoids the issue of small sample sizes by pooling information (Borenstein et al., 2009). According to Duval & Tweedie (2000), meta-analysis may also control for publication bias by including published and unpublished studies. In second language acquisition, meta-analysis by experts like Låg and Sæle (2019) and Cheng et al. (2019) synthesize results from multiple empirical studies to verify the efficacy of novel teaching approaches, including flipped classrooms. The statistical analysis presented by meta-analysis could offer an objective, replicable, and simple context for debate (Alsoufi & AbuSeileek, 2021). Furthermore, Vitta and Al-Hoorie (2023) indicate that meta-analysis can combine information from different educational settings to assess the impact of interventions like flipped learning across learner populations and instructional contexts .

The use of meta-analysis to combine quantitative research results from several studies has grown since Gene Glass introduced the phrase at the 1976 American

Education Research Association meeting. However, this practice was not entirely new to nomenclature, considering works such as those by Pearson (1904) and Tippet (1931). Meta analysis in social science was relatively rare until the 1970s, when social scientists began applying quantitative synthesis techniques more broadly, particularly in social psychology (e.g., Schmidt & Hunter, 1977). A significant step forward came with a series of books issuing practical advice and methodologies on how to perform meta-analysis (Glass, McGaw & Smith, 1981; Hedges & Olkin, 1985; Hunter, Schmidt & Jackson, 1982; Rosenthal, 1984). Subsequently, meta-analysis became prominent across various disciplines during the 1980s, especially in psychology, education, and medical sciences. This led to the increased adoption of meta-analysis and the need for serious adherence to rigorous processes and procedures. "The Handbook of Research Synthesis" by Cooper & Hedges (1994) served as a landmark contribution to the behavioral and medical sciences, demonstrating the increased focus on methodological quality in meta-analysis efforts.

Meta analysis has been utilized to inform educational research with evidence-based findings that support teaching practices and policy choices. For example, the meta-analysis by Vitta and Al-Hoorie (2023) showed that flipped learning could help support language proficiency improvement in multiple settings, reinforcing earlier analysis by Hung, (2015) and Chen Hsieh et al. Additionally, meta-analysis like those by Låg and Sæle (2019) have provided crucial information about the conditions under which flipped learning works best, such as learners' proficiency and the use of interactive technology. Such comprehensive reviews validate the efficacy of flipped classrooms and help teachers improve their instructional methods for maximum student outcomes.

The Blogs Strategy:

Blogs are web logs where individuals can post content online. The term "blog" originated from Peter Merholz in 1999 (Blood, 2000) when he transformed the word "weblog" into "we blog." Blogs generally consist of text, images, videos, and links to other blogs or websites, with readers able to leave comments (Holtz, 2006).

Essentially, a blog is an online diary or website hosted on the internet used for sharing information or facilitating discussions, typically organized in reverse chronological order, where the newest entries appear first (Blood, 2000; Dyrud et al., 2005; Kajder & Bull, 2004). These web-based platforms support interactive engagement by enabling visitors to post comments and messages (Mutum & Wang, 2010). They form part of digital communities where blogs can be linked and cross-linked with ease (Goodwin-Jones, 2003).

The existence of blogs dates back to the early 1990s when the World Wide Web was still in its infancy. The earliest recognized blog is Justin Hall's Links.net (1994), which posted personal observations and links to various websites (Blood, 2000). However, blogs did not become popular until the late 1990s and early 2000s (Richardson, 2010), partially because blogs became simpler to operate (Blogger started in 1999 by Pyra Labs, and WordPress launched in 2003). These platforms made creating content possible for non-technical people.

Blogs have evolved into various types, with differing purposes and audiences. Campbell (2003) classifies blogs into three kinds: tutor blogs, learner blogs, and class blogs. Tutor blogs are managed by educators and contain resources, assignments, and feedback for students. Students develop learner blogs to reflect on their learning and share content interactively. Class blogs are maintained by all students in a class on a single blog. Moreover, blogs consist of individual posts crafted by one individual, small groups, or multiple contributors, often focusing on specific themes.

Regarding blog usage, blogs are utilized in private diaries, corporate communication, professional journalism, and niche hobbies. According to Duffy and Bruns (2006), blogs can be classified as personal blogs, corporate blogs, professional blogs, and microblogs. Personal blogs function as online diaries where individuals post personal stories, thoughts, and experiences. Companies use corporate blogs to interact with clients, post updates, and establish brand image. Professional blogs are maintained by specialists in specific fields to provide professional advice and insights. Microblogs (e.g., Twitter) feature brief posts where users interact with others.

In terms of blog importance, Kajder and Bull (2004) indicate that blogs facilitate the formation of social connections between bloggers and their audiences. Blogs also offer the flexibility of being accessed anytime and anywhere (Dyrud et al., 2005) and allow bloggers to provide personal responses to content (Jacobs, 2003). While primarily text-based, blogs typically incorporate a mix of text, images, videos, and links to other blogs, specializing in areas like art (art blogs), photography (photoblogs), video content (vlogs), music (MP3 blogs), and audio (podcasts), along with microblogs characterized by brief posts. Blogs used for teaching or educational goals are known as Edublogs. Although not originally designed for educational use, blogs have attracted interest from EFL educators because they offer a platform for journal creation without requiring prior computer programming skills (Wu, 2006) and act as a supportive tool for language learning (de Almeida Soares, 2008). Notably, as of November 17, 2012, there were almost 81 million Tumblr and 58 million WordPress blogs active globally.

The versatility and adaptability of blogs have made them popular in numerous domains. Blogs provide a means to express oneself and communicate, while also fostering community and knowledge sharing (Jones, 2006). They have become

integrated into the internet ecosystem, influencing how information is spread and consumed globally.

Blogs and English Language Learning:

English language learning is the process of acquiring the ability to communicate, comprehend, and use the English language in numerous contexts. This process involves receptive (reading and listening) and productive (speaking and writing) skills. Montaner-Villalba (2022) stated that English language learning is not merely about obtaining linguistic proficiency but also about engaging in diverse communication scenarios. This aligns with Beckett and Slater's (2019) definition of language learning as a process involving cultural, social, and cognitive dimensions. Additionally, Özdemir and Aydin (2015) emphasize that practical and immersive activities foster language comprehension and use in various contexts, such as English as a Foreign Language (EFL) learners.

The significance of English language learning as a global lingua franca cannot be overstated. Mastering English opens doors to global communication, professional advancement, and academic opportunities. Montaner-Villalba (2022) highlights that English is required in various sectors, including business and technology. This is reiterated by Thomas, (2017), who describes English as a bridge language used for cultural and knowledge exchange. Carrión et al., (2015) argue that learning English fosters cognitive flexibility and critical thinking, valuable in both personal and professional spheres. Beckett (1999) notes that English language competence is often a prerequisite for participation in global economic and academic networks, showcasing its role in social mobility and access to information .

The four essential skills in English language learning are listening, speaking, writing, and reading, all of which contribute to communication competence. Montaner-Villalba (2022) argues that these skills require a balanced approach, with learners exposed to theoretical understanding and practical application. Listening

and reading are receptive skills that involve understanding spoken and written language (Thomas, 2017). Speaking and writing are productive skills that learners use to communicate ideas with others. Giménez López et al. (2018) point out that these skills can be developed through collaborative activities like blogging and project-based learning, which enhance authentic language use. Additionally, Sa'diyah and Cahyono (2019) emphasize the importance of grammar and vocabulary in achieving accuracy and fluency in English language learning.

Various techniques are employed in English language learning to meet students' diverse needs and contexts. Montaner-Villalba (2022) describes project-based learning (PBL) as a method that integrates practical and linguistic skills through real-world tasks. This approach encourages active engagement and contextual learning, where students can apply their language skills meaningfully, such as through blogging, which offers opportunities for interactive and reflective language practice (Özdemir & Aydin, 2015). Beckett and Slater (2019) emphasize the importance of collaborative learning, where peer interaction and teamwork promote understanding and language acquisition. Thomas (2017) reviews how Information and Communication Technologies (ICT) can be utilized in language learning to enhance access to resources and practice outside the classroom.

The use of blogs in EFL instruction is mostly constructivist in orientation, concentrating on learner interactions (Kern, 2006), students-centered approach, and social interactions in active learning (Ferdig, 2007). This approach is based on the notion that cultural and societal factors influence cognitive development (Driscoll, 2005; Vygotsky, 1978). Blogging helps with the construction of knowledge by enabling learners to make sense of previous experiences and by permitting educators and peers to create ideas together (Jones & Brader-Araje, 2002).

In EFL learning contexts, this means that students can start using their language in various contexts, discuss with other people, transfer skills across areas, and also build a cultural learning space for collaborative training.

A blog is defined by Aydin (2014) as a website or part of a site often updated by a person or a team and made public. It contains discrete posts (which could be talks or information-oriented) and interaction through visitor comments. Blogs might include links, images, and text to various other blogs, websites, and media concerning the topic. Blogs began as individual web diaries but have grown into increasingly sophisticated mediums for sharing knowledge and effort and also have achieved considerable popularity in educational settings, particularly in language learning domains. Blogging can operate as a facilitator in the entire language learning process by presenting students with an atmosphere that motivates them to study (Perryville, 2021).

In educational environments, like EFL classrooms, blogs are classified by kind of use and content. Scholars such as Kern, (2006) and Ducate & Lomicka (2008) stated that blogs can support EFL learning by boosting interactivity, learner motivation and language skills development. These can be grouped into personal blogs where learners reflect on their language learning journey; collaborative blogs (where learners communicate in groups); and instructional blogs, run by teachers, to distribute course material and assignments. Each type has different pedagogical purposes but supports constructivist learning environments where learners build understanding by interaction. This particular diversity promotes learner engagement and extends the applications of language skills in various contexts to further enhance language competence in EFL learners.

Review of Related Studies:

The researchers addressed previous studies related to the subject of this study, arranged chronologically from the oldest to the most recent.

Glass et al. (1982) also undertook a significant meta-analysis, which proved equally noteworthy. Their research focused on the correlation between class size and student learning. This area posed a challenge for Glass and Smith due to the variability in the research literature. Based on their earlier synthesis of psychotherapy research, they found the research unsuitable for many of the methods they had previously used. In contrast, the definition of experimental and control conditions in psychotherapy is relatively uniform. However, the meta-analysis of class size was more complex because classes varied significantly from one study to another. The research was further complicated by the fact that the relationship between class size and student learning appeared to be non-linear. Glass and Smith speculated that adding 20 students to a class of 20 would have a different impact than adding the same 20 students to a class of 200. Despite these challenges, they managed to characterize the class size-student learning relationship with reasonable accuracy using a logarithmic function.

Slavin and Cheung (2003) conducted a comprehensive review of studies on reading instruction methods for English Language Learning (ELL) students. They compared the effectiveness of initially teaching ELLs to read in their native language, a bilingual education approach, versus teaching them to read in English, an immersion strategy. Slavin and Cheung selected studies that met several criteria: comparison of students in bilingual versus English immersion reading classes, random assignment or pre-testing to ensure group comparability, inclusion of ELL participants in English-speaking primary or secondary schools, use of quantitative measures of English reading proficiency (such as standardized tests and reading inventories), and a minimum treatment duration of one school year. They identified 16 studies from 1971 to 2000 that met these conditions. Their analysis found that bilingual methods, especially those teaching reading in both the native language and

English simultaneously, were generally more effective than immersion methods. While some studies showed no significant difference, none significantly favoured immersion strategies.

In his study, Felix (2005) investigated the effectiveness of computer-assisted language learning (CALL) between 2000 and 2004. He identified 52 related studies published within those four years and critically reviewed their limitations, merits, and insights, including examples of best practices in the field. Felix used meta analysis to draw causal conclusions about the magnitude of certain effects. His findings highlighted the need for systematic syntheses of research on specific variables (such as learning strategies or writing quality), which could provide further insights into the substantial effects of technology-mediated education and suggest directions for future research.

Yun (2010) undertook a meta-analysis to consolidate the features of technology usage and the methodologies of empirical studies, aiming to provide a clear examination of how hypertext glosses affect vocabulary learning among second-language English learners. This approach involved a quantitative synthesis of data from 300 empirical studies, through which a standardized mean effect size was calculated. The findings indicated that learners of English as a second or foreign language benefit from the use of multiple hypertext glosses when engaging with texts on digital platforms.

Steve (2011) analyzed 29 experimental and quasi-experimental studies involving students from grades 1 through 12 to determine if process writing instruction could improve their writing quality and motivation. His findings indicated that process writing instruction led to a statistically significant, though modest, improvement in writing effectiveness for students in general education classes, with an average weighted effect size (ES) of 0.34. However, variation in ES did not correlate with factors such as grade level, the reliability of the writing quality measurement, type of

professional development, genre evaluated, or research quality. Additionally, the process writing approach did not significantly enhance students' motivation to write nor improve the composition quality of struggling writers.

Morrison et al. (2012) investigated how English language restrictions impact systematic review-based meta-analysis using empirical studies in health care in Canada. The objective was to examine whether excluding non-English language studies (LOE) introduces a language bias and affects summary treatment effects in systematic reviews and meta-analysis. The analysis implemented a literature search technique utilizing several bibliographic databases and grey literature resources (MEDLINE, PubMed, The Cochrane Library, Biosis Previews, EMBASE, and CINAHL) for publications from January 1990 to March 2011. The instrument consisted of a structured form for data extraction and quality evaluation validated for human analytic studies. The theoretical framework was grounded in language bias—specifically, in the risk of a "Tower of Babel" bias in systematic reviews with non-English studies. The results showed no significant difference between summary treatment outcomes in English-only meta-analysis and those including LOE trials, though the precision of pooled estimates was enhanced by including LOE trials. Consequently, the study found that there is no systematic bias from language restrictions in conventional medicine but suggested further research on the consequences in certain health fields.

Cho et al. (2018) conducted a meta-analysis on the use of mobile devices to enhance students' achievements in language learning. The study compared the effectiveness of using mobile devices to other instructional approaches and examined how the effects of mobile devices vary in different contexts. The sample consisted of 20 studies, including journal articles and dissertations. The study focused on six aspects: school level, source of study, context of study, target

language-learning skill, type of test, and target language learner. The findings revealed that using mobile devices facilitated language learning and acquisition. The study further found that mobile learning improved collaborative learning and listening activities. Regarding the type of test, the study indicated that scales created by researchers were likely designed to meet their objectives and measure specific domains they were interested in examining regarding students' academic achievements.

Rahmati et al. (2021) performed a meta-analysis on the use of educational technology in English language teaching in Iran. They analyzed the impact of computer-assisted language learning programs on conventional instruction. The research sample comprised sixty-seven articles and theses published between 2009 and 2020. Essential variables (year of publication, research method, statistical method, sampling method, and gender of sample) were synthesized and compared utilizing a statistical technique. Instruments included observations and questionnaires. Despite the variety of tools used, results suggested that no single instrument was superior, indicating the researchers' discretion in selecting appropriate tools for their studies. The research highlighted the importance of distinguishing resources and research methods according to research goals and environments. The meta-analysis also identified limitations (such as lack of access to some articles) and called for further research globally on technology integration in language education.

Alsoufi and AbuSeileek (2021) analyzed the use of game strategies in English language learning and teaching. The aim was to determine common trends, descriptions and focuses of research on this subject. Conducted in Jordan, it incorporated seventy journal articles, conference proceedings, and graduate theses and dissertations published between 2000 and 2018. The technique adopted a meta-analysis research design with a meta-analysis checklist as the instrument. The

theoretical framework was derived from analyzing features, including strategies utilized, instruments, year of publication, and participants. Findings revealed that computer-assisted tools were the most popular strategy, tests as the most common tool and most studies were published in 2015 and 2016. The majority of participants were EFL learners (especially school level) and studies were frequently focused on reading. Generally, findings indicated that game techniques are better compared to some other techniques for teaching English.

Wen and Walters (2022) conducted a meta-analysis study on the impact of technology on elementary students' writing performance. The sample consisted of 20 empirical studies published between 1990 and 2020. The effect sizes of moderating variables were analyzed by focusing on the following features: types of technology integration, writing genres, demographics, and methodological characteristics. The findings of the meta-analysis revealed that technology had a medium impact on the quality of writing and a strong impact on the quantity of writing. The causal relationship between technology and writing performance for elementary students is influenced by two variables: the type of technology integration and writing genres. The study recommended increasing stakeholders' awareness regarding the significance of writing in elementary schools to develop instructional and curricular visions at the policy, school, and classroom levels.

Albtoosh and AbuSeileek (2023) investigated key trends, descriptions, and study areas in English language teaching and learning through robot chat studies. The research examined publication type, design, skills and areas, instruments, participants, robot chat efficacy, gender, year of publication, text length, and chat type. The sample included 50 journal papers, conference proceedings, and graduate theses and dissertations published between 2000 and 2023. A meta-analysis checklist was the primary tool used in the study. The findings showed that the

highest frequency was for journal articles, followed by conference proceedings, while the lowest frequency was for theses. The highest frequency of designs was for control/experimental pre/post-test designs. The results revealed that experimental and descriptive methods were most frequently used, with vocabulary showing the greatest recurrence. The highest frequency was for English as a Second Language (ESL) learners, particularly among undergraduate students, while the lowest frequency was among school students. In terms of the number of participants, the highest frequency was for "15 and over," while the lowest frequency was for "1-14." The study found that the robot chat strategy was more effective compared to other methods in English language teaching and learning. Additionally, the number of females surpassed that of males in the reviewed studies, with those published between 2021 and 2023 occupying the highest rank. Studies containing "5,001–10,000 words" (i.e., 11-20 pages) also occupied the highest rank. Regarding the type of chat, studies on the effectiveness of the robot chat strategy in English language instruction were most frequently published using Google Dialogflow. The highest frequencies were for text and voice chat, while the lowest frequency was for voice chat.

Vitta and Al-Hoorie (2023) tested flipped learning in L2 classrooms using 56 language learning reports, comprising 61 unique samples and 4,220 participants from various countries. The goal was to examine the effects of flipped classrooms compared to conventional training on L2 learning outcomes. The sample included L2 learners, primarily English language learners. The technique employed a meta-analysis of both unpublished and published reports to suppress publication bias. The theoretical framework was based on flipped learning, involving pre-class preparation and class time dedicated to active engagement and higher-order thinking tasks. Findings revealed high heterogeneity effects and a mean effect size of $g = 0.58$ (publication bias) for flipped classrooms compared to conventional classrooms. The

study also found that, while not age-dependent, flipped learning improved according to proficiency level, benefiting higher proficiency learners more.

Concluding Remarks:

After reviewing previous studies related to the subject, the researchers found that many studies have explored the impact of using blogs in classrooms. These studies addressed various issues that evaluate the effects of blogging in educational settings. Previous descriptive analyses have extensively covered the range of effects that various teaching practices, including the use of blogs, have on different language outcomes. They also examined how blogging influences education, highlighting the need to integrate these efforts to establish clear, research-based foundations for language learning. The research gap in the teaching literature is evident in the absence of combined meta-analysis on the use of blogs for language outcomes. This meta-analysis is conducted to seek clear evidence of the impact of using blogs on English language learning.

Methods:

Design of the Study:

This study employed a descriptive quantitative survey method to identify the main characteristics of the current dimensional sample research. Meta analysis methods were used to evaluate the results of previous studies related to the use of blogs in English language learning. The purpose of this dimensional analysis sample is to examine the effect of the experimental variable (blog) on the dependent variable (English language skills and learning) and to organize and extract data from the results of previous studies using appropriate statistical methods. With the help of a table describing all the additional research samples (50 studies in total), the study meta analyzes the differences and similarities between the studies and identifies variations in the study population, research design, setting, or research intervention

that may have contributed to differences in the research results. The independent factors include the methods used, the instruments employed, the year of publication, the participants, the research design, the topics and skills examined, the duration of the study, and the nature of its effects and interactions. The dependent factors are the average values associated with these ten aspects and their subsections.

Sample of the Study:

The researchers applied exclusion criteria to restrict the sample to 50 research articles published between 2000 and 2023. These articles were limited to studies that focused on the use of blogging specifically in English language learning, namely in EFL and ESL environments. The technique of meta-analysis was employed. The sample consisted of 50 studies (see Appendix A) acquired from publicly accessible sources, such as articles in conference proceedings, master's and Ph.D. theses and dissertations, and journal articles (see Table 1).

Table 1: Studies by Type of Publication

	Publication Type	Frequency	Percentage (%)
1	Articles in Conference Proceedings	2	4%
2	Master and Ph.D. Theses/Dissertation	2	4%
3	Journal Articles	46	92%
	Total	50	100

Instrument of the Study:

Criteria of Inclusion:

The researchers reviewed the most common scientific databases publishing blog-related studies. These included databases from Jordanian universities, Al Mandhomeh, ERIC, Shamaa, Scientific Research, and Google Scholar. The search encompassed publications from 2000 to 2023. These databases offer access to international sources and journals. The sample research appeared in several journals and sources (see Appendix A).

The study sample was included in the Meta analysis of this study when the following conditions were met:

- Effects of blogs on English language instruction or learning.
- Studies published between 2000 and 2023.
- The study is experimental or semi-experimental and/or qualitative and descriptive. Only studies that empirically analyze the efficacy of blog treatments can contribute data to compute the effect of blogs.

The following steps supported the inclusion criteria:

- Literature Review: online databases (e.g., PubMed and Google Scholar) were searched for studies related to using blogging in English language learning. For evaluation, terms and search phrases involving 'blogging', 'English language acquisition', 'computer-assisted language learning', and 'meta analysis' were used.
- Screening Method: two researchers independently reviewed the titles and abstracts of retrieved publications to identify potentially relevant studies. Full-length publications were obtained for additional evaluation against selection and exclusion criteria.
- Data Extraction: details were extracted from eligible studies using a template. Extracted information included study details (author, year of publication, study design, and instrument), participant attributes (e.g., sample size, characteristics), treatment specifics (e.g., use of websites and teaching methods), outcome measures (e.g., language learning accomplishments and learner engagement) and appropriate statistical outcomes (e.g., frequencies and percentages).

Criteria of Exclusion:

The following studies were excluded:

- Studies that do not focus specifically on teaching English to language learners or use blogs as a teaching tool.
- Non-empirical research, including theoretical essays, editorials and literature reviews.
- Research that does not include quantitative information on language learning outcomes or student engagement.
- Research involving students learning languages other than English.
- Research that is not available in English.

Meta Analysis Checklist:

The study's instrument was modified from Alsoufi and AbuSeileek (2021). It was a meta-analysis checklist with key features describing general trends, descriptions, and research emphasis of the instrument examined. The meta-analysis checklist included ten major features, comprising the following subcomponents (see Appendix B):

- Effectiveness of Blogs: This includes the following elements: blog as effective as some other techniques (no distinctions there), blog less effective compared to some other methods, and blog more effective compared to other techniques.
- Application/Website: This includes Blogspot, Videoblogging, Moodle, and others.
- Participants Type: (EFL and ESL learners), level (school, graduate, and undergraduate), number (1-14, 15 and more).
- Publication Type: This includes conference proceedings, MA thesis/PhD dissertation, and journal articles.
- Text Length: 1-10 pages (250-5000 words), 11-20 pages (5001-10000 words), 21-30 pages (10001-15000 words) and more than 30 pages (More than 15000 words) Skills and Area: speaking, reading, writing, listening, grammar, pronunciation, vocabulary, and integrated language skills.

- Gender of participants: male and female.
- Design of study: This includes qualitative only (e.g., open-ended interview), descriptive only (e.g., questionnaire, one group pre-post tests), qualitative (e.g., open-ended questionnaire), quantitative (e.g., test) quantitative (e.g., control or experimental pre-test/post-test).
- Instrument of study: This includes an observation checklist, questionnaire only, test only, open-ended interview only and mixed instruments. It includes 10 aspects; namely, effectiveness of blogs, application/website, participants type, publication type, text length, skills and areas, gender of participants, design of study, instrument of study, and year of publication.
- Year of Publication: This includes the years 2007 – 2011 as well as 2013 – 2023.

Validity and Reliability of the Instrument:

The instrument of the study was reviewed by ten experts in English language curricula and instruction from private and public Jordanian institutions (see Appendix C). They were asked to evaluate the instrument concerning the techniques used, the tool itself, year of publication, type of publication, participants, study design, abilities and areas analyzed, text length, and rubrics. They recommended more precise rubrics and several changes related to the study design (mixed designs) and the instrument of the study (mixed instrument and application/website) (see Appendix C). The researchers considered their comments. To establish the dependability of the instrument, reliability coefficients for the meta-analysis were computed by two raters. Together, they analyzed 10% of the sample studies. They discussed points of disagreement until a consensus was reached. Each rater then independently assessed and analyzed the studies based on the meta-analysis

checklist of major features and their subcomponents. The inter-rater reliability for the meta-analysis was 0.87, which is acceptable for this study.

Procedures and Data Analysis:

The dimensional analysis in the current research followed the steps outlined below, which were based on the procedures described in the study:

- 1- Determining the research topic where the current research topic is represented in "A meta-analysis of the research on using blogs in English language teaching".
- 2- Earlier studies on how to effectively use blogs and what outputs were collected, in line with research inclusion criteria on which the study and selection process were based to achieve results and avoid bias, and to aggregate research and studies from several publishing sources (journals, research published in educational journals and conferences, master and doctoral theses)
- 3- Reviewing earlier studies and research, each study and previous research reviewed to confirm relevance to the research topic and inclusion criteria, and dismissing what is not compatible with the research subject or violates the inclusion criteria.
- 4- Preparation of data tabulation (information tabulated, analyzed, and categorized based on the many research variables and axes) and a model of coding the latest research and prior studies, with the description of attributes of each study in terms of ten aspects of the study; including, effectiveness of blogs, application/website, participants type, publication type, text length, skills and areas, gender of participants, design of study, instrument of study, and year of publication were estimated for the frequencies and found in tables.
- 5- Obtaining the results under appropriate descriptive statistical analysis. The meta-analysis method was employed as the instrument for data analysis. For quantitative studies, meta-analysis is recognized as a suitable tool for data analysis. Frequencies and percentages were computed to evaluate the frequencies of the ten major

features (effectiveness of blogs, participants, application/website, publication type, text length, skills and areas, gender of participants, study design, instrument of study, and year of publication) and their sub-variables.

Findings:

The study question focused on identifying the effectiveness of blogs in research using blogs in English language learning and teaching. The frequencies and percentages were calculated in each study as shown in Table 2.

Table 2: Frequencies and Percentages for the Effectiveness of Using Blogs in English Language Learning

Effectiveness of Blogs	Rank	Frequency	Percentage (%)
Blog is as effective as regular instruction (no significant differences)	2	14	28
Blog is less effective than regular instruction	3	1	2
Blog is more effective than regular instruction.	1	35	70
Total		50	100

As can be seen from Table 2, blogs are more effective than other methods (35, 70%) in research about using blogs in English language learning, and blogs are as effective as other methods (no significant differences) with a frequency of 14 (28%). Blog is less effective than other methods accounting for low frequency (1, 2%).

The study also focused on identifying the application/website in studies about using blogs in learning English. The frequencies and percentages were calculated for each study, as shown in Table 3.

Table 3: Frequencies and Percentages for Research about the Application/Website for Research on Using Blogs in English Language Learning

Application/Website	Rank	Frequency	Percentage (%)
Videoblogging	3	10	20
Blogspot	1	19	38
Moodle	2	18	36
Others	4	3	6

Total	50	100

As can be seen from Table 3, Blogspot had the highest frequency (19; 38%) in research on using blogs in English language learning, followed by Moodle in second place with a frequency of 18 (36%), and Videoblogging in third place with a frequency of 10 (20%). Others occupied the lowest frequency (6; 3%).

The study also focused on finding the participants' level, type, and number in studies about using blogs in learning English. The frequencies and percentages were calculated for each study, as shown in Table 4.

Table 4: Frequencies and Percentages for the Participants' Level, Type, and Number in Research on Using Blog in English Language Learning

Participants	Rank		Frequency	Percentage (%)
Level	2	School	13	26%
	1	Undergraduate	27	54%
	3	Graduate	10	20%
Type	2	ESL	13	26%
	1	EFL learners	37	74%
Number	2	1-14	11	22%
	1	15 and more	39	78%
Total			50	100%

Table 4 reveals the variable. "Undergraduate" has the highest frequency (27; 54%) in research about using blog strategies in English language learning, while "graduate" has the lowest (10; 20%). EFL learners scored the highest frequency (37; 74%), while ESL learners scored the least (13; 26%). The category "15 and more" had the highest frequency (39; 78%), while "1-14" had the lowest frequency (11; 22%).

The study also focused on identifying the publication type in studies about using blogs in learning English. The researchers calculated the frequencies and percentages for each study, as presented in Table 5.

Table 5: Frequencies and Percentages for Publication Type in Research on Using Blogs in English Language Learning

Publication Type	Rank	Frequency	Percentage (%)
Conference Proceedings	2	2	4%
Thesis/Dissertation	2	2	4%
Journal Article	1	46	92%
Total		50	100

As shown in Table 5, journal articles have the highest frequency (46, 92%) in research on using blogs in English language learning. Conference proceedings and theses/dissertations both received the next highest frequency (2; 4%).

The study also focused on identifying the text length in studies about using blogs in learning English. To address this question, all ratings of text length in the 50 studies were coded according to the following categories: 1-10 pages (250-5000 words), 11-20 pages (5001-10000 words), 21-30 pages (10001-15000 words), and more than 30 pages (more than 15000 words). Frequencies and percentages were calculated, as shown in Table 6.

Table 6: Frequencies and Percentages of Text Length for Research on Using Blogs in English Language Learning

Length of text	Rank	Frequency	Percentage (%)
1 - 10 pages (250-5000 words)	1	25	50%
11 - 20 pages (5001-10000 words)	2	22	44%
21 - 30 pages (10001-15000 words)	4	1	2%
More than 30 pages (More than 15000 words)	3	2	4%
Total		50	100%

As can be seen from Table 6, texts ranging between 1-10 pages (250–5000 words) had the highest frequency (25; 50%) in research on using blogs in English language learning. Texts ranging between 11-20 (5001-10000 words) occupied the second rank with a frequency of 22 (44%). This was followed by texts with more than 30

pages (more than 15000 words) with a frequency of 2 (4%). However, texts of 21-30 pages (10001-15000 words) had the lowest frequency.(%2 ;1)

The study also focused on the skills and areas in studies about using blogs in learning English. To answer this question, each skill was classified into 50 coded studies including speaking, reading, writing, listening, grammar, pronunciation, vocabulary, and integrated language skills. Both frequency and percentage were calculated as shown in Table 7.

Table 7: Frequencies and Percentages for the Skills and Areas for Research on Using Blogs in English Language Learning

Skills and Areas	Rank	Frequency	Percentage (%)
Vocabulary	4	6	12
Speaking	3	7	14
Reading	5	5	10
Grammar	6	3	6
Pronunciation	7	1	2
Listening	7	1	2
Writing	1	17	34
Integrated Language Skills and Areas	2	10	20
Total		50	100

As can be seen from Table 7, writing had the highest frequency (17, 34%), subsequent by integrated language skills and areas (10; 20%). Speaking occupied the third rank with a frequency of 7 (14%). This was followed by vocabulary that amounts to 6 (12%). Reading occupied the fifth rank with the frequency (5; 10%). Grammar accounts for 3 (6%). However, pronunciation and listening occupied the least frequency with the lowest frequency and percentage (1; 2%) for each of them in research on using blogs in English language learning.

The study also focused on the gender of participants in studies about using blogs in learning English. To answer this question, each research was classified into 50

coded studies by including females and Male. Both frequency and percentage were calculated as shown in Table 8.

Table 8: Frequencies and Percentages for the Gender of Participants for Research on Using Blogs in English Language Learning

Gender of Participants	Rank	Frequency	Percentage (%)
Female	2	33	66
Male	1	17	34
Total		50	100

As can be seen from Table 8, females had the highest frequency (33, 66%) in research on using blogs in English language learning. However, males reported less frequency (17, 34%). The study also focused on the design of studies about using blogs in learning English. To answer this question, each design was classified into 50 coded studies by including qualitative only (e.g., open-ended interview), Qualitative and quantitative, descriptive only (e.g., questionnaire), one-group pre-/post-tests, qualitative and quantitative (test and open-ended questionnaire), quantitative (control/experimental pre/post-tests), and quantitative (test and questionnaire) as shown in Table 9.

Table 9: Frequencies and Percentages for the Design of Research on Using Blogs in English Language Learning

Design of the Studies	Rank	Frequency	Percentage (%)
Qualitative and Quantitative	1	14	28
Qualitative Only (e.g., Open-ended Interview)	2	9	18
Descriptive Only (e.g., Questionnaire)	5	5	10
One-group pre-/post Tests	6	4	8
Qualitative and Quantitative (test and Open-ended questionnaire)	4	6	12
Quantitative (Control/experimental Pre/post-tests)	3	8	16
Quantitative (Test and Questionnaire)	6	4	8
Total		50	100

As can be seen from table 9, qualitative and quantitative had the highest frequency (e.g., 14, 28%) in research on using blogs in English language learning. qualitative only (e.g., open-ended interview) had the second rank with the frequency (9; 18%). This was followed by quantitative (e.g., control/experimental pre/post-tests) with the frequency (8; 16%). Qualitative and quantitative (e.g., test and Open-ended questionnaire) occupied the fourth rank with a frequency of 6 (12%). This was followed by descriptive Only (e.g., questionnaire) that accounts for (5; 10%). However, one—group pre-post tests and quantitative (e.g., test and questionnaire) occupied the lowest ranks with the lowest frequency. (8; 4%).

The study also focused on the instrument in studies on using blogs in learning English. To answer this question, each instrument of the study was classified into 50 coded studies, including, observation checklist only, test only, questionnaire only, open-ended interview only, and mixed method. Both frequency and percentage were calculated as shown in Table 10.

Table 10: Frequencies and Percentages for Instrument of the Study for Research on Using Blogs in English Language Learning

Instrument of the Study	Rank	Frequency	Percentage (%)
1. Observation checklist only	5	5	10
2. Test Only	3	8	16
3. Questionnaire Only	2	12	24
4. Open—Ended Interview Only	4	7	14
5. Mixed	1	18	36
Total		50	100

As can be seen from Table 10, mixed had the highest frequency (18, 36%) in research on using blogs in English language learning. The questionnaire only had the second highest frequency (12; 24%). Test only had the third highest rank with a frequency of 8 (16%). Open-ended interviews only occupied the lowest rank (7; 14%). However, the observation checklist only occupied the lowest rank. (10; 5%).

The study also focused on the Year of Publication in studies about using blogs in learning English. To answer this question, each year of publication was classified into 50 coded studies by including the following periods: 2003-2015, 2016-2019, and 2020-2023. Both frequency and percentage were calculated as shown in Table 11.

Table 11: Frequencies and Percentages for Year of Publication or Research on Using Blogs in English Language Learning

Year of Publication	Rank	Frequency	Percentage (%)
2001-2006	4	2	4
2007-2012	3	9	18
2013-2018	1	20	40
2019-2024	2	19	38
Total		50	100

As can be seen from table 11, the period 2013-2018 had the highest frequency (20, 40%) in research on using blogs in English language learning, followed by those covering the periods (2019-2024) with a frequency of 19 (38%) than by those covering the period (2007-2012) with the frequency of 9 (18%). However, 2001-2006 had the lowest frequency (2, 4%).

Discussion:

The next section deals with the discussion of the results of the research aimed at identifying the general trends, description and focus on the use of blog strategies in learning English. Specifically, the researchers looked at the following 10 main features with their subsections: effectiveness of blogs, application/website, participants type, publication type, text length, skills and areas, gender of participants, design of study, instrument of study, and year of publication.

Regarding the first aspect "the effectiveness of using blogs in English language learning", the study found that blogs are more effective than other methods with the frequency (35;70%). This finding might be related to the interactive/reflective nature

of blogs which promote active learning and engagement in English language learning compared with conventional techniques. This finding is consistent with Alsoufi and AbuSeileek (2021) who found that computer-assisted tools were the most frequent strategy in English language instruction .

As for application/website, the study found that Blogspot is more popular than other applications/websites with a frequency (19; 38%). This finding might have something to do with Blogspot's simple navigation and access, which make it appealing for students and educators desiring to teach the English language. This result agrees with Albtoosh and AbuSeileek (2023) who found that Google Play Dialogflow was the most frequent strategy in English language instruction .

Regarding participant type, the study revealed that undergraduate students (27;54%) were the most frequent participants' level. As for participants' type, EFL learners have the highest rank (37;74%). As for participants' number, students consisting of "15 and more" have the highest rank (39; 78%). This result could be justified as research studies generally target larger cohorts of undergraduate EFL learners to attain generalizable outcomes and to measure the effect of employing blogs in English language learning. This is similar to Al Droubi (2023) who found that undergraduate-level students and those containing "15 and more" got the highest frequency on research about using audiovisual chat in English language learning .

The most frequent publication type was the journal article (46;92%). This particular outcome might be attributable to the academic reliability and peer-reviewed nature of journal articles and they are a favorite venue for research about the usefulness of utilizing blogs for English language learning. This is consistent with Cho et al. (2018) finding that was for journal articles.

Regarding text length, the study found that texts ranging between (1-100) pages (250–5000 words) had the highest frequency (25; 50%) in research on using blogs in English language learning. This result may be because shorter texts are more

manageable and practical for researchers and participants in studies with blogs, making it easier to analyze their influence on English language learning in small time frames. This contrasts with Alsoufi and AbuSeileek (2021) who, when evaluating game strategies in English language learning, found that studies of game methods typically investigated bigger trends and participants and needed more in-depth analysis. These differences in research focus and tools (blogs versus games) might explain discrepancies in results on text length and research scale.

As for skills and areas, the results revealed that writing had the highest frequency (17; 34%), subsequent by integrated language skills and areas (10;20%). This finding might be attributed to the simple fact that blogs are especially good for writing practice as they promote continual process, feedback, and self-expression that make them especially appropriate for writing advancement in English language learning. This finding conflicts with Cho et al. (2018) whose meta-analysis on mobile devices in language learning reported that mobile learning was more conducive to collaborative learning and listening activities than to writing.

About the gender of participants, the study found that females had the highest frequency (33; 66%) in research on using blogs in English language learning. This result might be explained by female students 'higher interest in language learning activities involving blogs, possibly through enhanced levels of reflective writing and collaborative learning environments. This result disagrees with Al Droubi (2023) who found that most participants in studies on audiovisual English learning were male EFL learners .

Concerning the design of the study, the findings showed that qualitative and quantitative had the highest frequency (e.g., 14; 28%) in research on using blogs in English language learning. This finding might be associated with the fact that quantitative and qualitative methods merge to better understand the subjective

experiences of learners and quantifiable results for blogs in English language learning. This result contradicts Cho et al. (2018) whose meta-analysis on mobile device usage in language learning was mainly quantitative and used researcher-designed scales for domains including collaborative learning and listening activities.

Concerning the instrument of study, the results revealed that mixed had the highest frequency (18, 36%) in research on using blogs in English language learning. This result might be justified since researchers can gather both qualitative and quantitative data when working with mixed instruments, thus obtaining a far more nuanced perspective on exactly how blogs do in English language learning. This contrasts with Alsoufi and AbuSeileek (2021) who found that tests had been the most prevalent tool used for examining game strategies for English learning, with a preference for quantitative measures over mixed approaches.

Finally, the results regarding the year of publication showed that the period (2013-2018) had the highest frequency (20; 40%) in research on using blogs in English language learning. This particular result may be associated with the fact that in the period (2013-2018) educational technology tools like blogs were attracting increasing research and attention as a method to enhance language learning at the moment. This result does not agree with Rahmati et al. (2021) who found that studies on educational technology in English language teaching in Iran were dispersed over a longer period (2009-2020) and no single period dominated in publication frequency.

Conclusions:

The research results offer a meta-analysis of blog usage in English language teaching. This wide analysis demonstrated that the meta-analysis method is especially appropriate for examining the general impact of blogs on language learning. It enables a wider aggregation and comparison of many studies to obtain a general picture of exactly how blogs can be useful in educational settings. One key

observation is that undergraduate students benefited more from blog-based learning strategies than school students and graduates. This suggests that blogs might work best with university-level learners who are more familiar with autonomous learning environments and technology.

Additionally, the research indicates that EFL learners improved considerably more on blogs than ESL (English as a second language learners). This particular difference could be rooted in the structured learning contexts of EFL environments where blogs are utilized much more systematically as curriculum components. In terms of study design, studies typically recruited larger cohorts of participants "15 and more" This particular desire for bigger sample sizes confirms the need for statistical robustness when assessing the effects of blogs on language learning results. The studies also favored Blogspot over Videoblogging applications/websites. Blogspot was preferred to the Videoblogging applications/websites probably because it is more simplistic and more textual in its format which is a plus in structured EFL learning environments where writing skills are key focus. This preference might also be because Blogspot lends itself more easily to incorporation into education or text-based curricula that are easier to manage, evaluate and coordinate when teaching your students.

The length of the analyzed studies mostly fell within the (11-20) pages. This is consistent with academic publication standards and indicates that these studies had been sufficiently detailed to convey their results in a clear yet succinct manner that they might be accessible. Research was conducted mainly on writing and integrated language skills rather than on listening and pronunciation. This indicates that blogs are most helpful for written communication and multiple language combinations while being less utilized for auditory and oral skills. Gender analysis found that females constituted probably the largest percentage of individuals in these studies.

This might reflect improved female student engagement or availability in research about blogs for language learning.

Most studies adopted a mixed methods study design combining qualitative and quantitative data collection methods. This approach is preferred because it offers both numerical outputs and also the individual experiences of learners with blogs. Finally, from 2013 to 2018 most publications associated with the effectiveness of blogs in English language teaching occurred .

The majority of these studies were published as academic journal articles of (11-20) pages (5,001 to 10,000 words) regular length. This particular trend corresponds with a growing interest in utilizing technology - including blogs - to support language learning during this period. The emphasis in these years is on the more and more utilized digital tools in education research and practice, especially for teaching English as a foreign or second language.

In light of the study findings, teachers should use blogs as a learning tool in teaching students. This includes professional development for teachers on how to utilize blogs in language instruction. Technical training such as implementing and maintaining a blog should be included along with pedagogical approaches for utilizing blogs to enhance language skills (especially writing and incorporated language skills). Students, in turn, ought to be shown how to use blogs for reflective writing, collaborative projects and also sharing tips in a stimulating and active learning environment. Both students and teachers should understand how blogs could support communication, critical thinking, and language proficiency. Curricula developers are recommended to include blog-based activities in English language programs. This integration should correspond with educational objectives and outcomes and state that blogs are helpful for writing proficiency and for interactive/collaborative learning. Curriculum developers should design activities that use the strengths of blogs - for instance, by providing spaces for authentic

writing practice, peer feedback, and numerous language skills. The curricula developers should provide guidelines for the way blogs are used throughout academic levels from undergraduates who might benefit from technology-enhanced education to university students who could be slowly introduced to blogging as a learning tool. Furthermore, the electronic literacy abilities that both teachers and students should have the ability to use blogs efficiently in language education should also be considered. Researchers are advised to pay attention to many other broader impacts and methodologies of blog-based language learning. Future studies should include various other participant groups, like ESL learners with various proficiency levels to better understand how blogs may benefit different learner demographics. The long-range effects of blog usage on language development and comparison with standard and other electronic learning techniques should also be examined. Moreover, more mixed-methods studies that combine quantitative methods of language skills gains with qualitative methods of student and teacher experiences are required. Such research would help understand the numerous impacts of blogs on language learning. It also recommends that researchers investigate blogs as a means to boost lesser-studied skills, such as pronunciation and listening to show a balanced view of the effect across all areas of language learning.

This study recommends policymakers incorporate blogging to improve students' language acquisition. This can be achieved by using structured guidelines for integrating blogs into language education at various academic levels by concentrating on integrating blogs to improve digital literacy, collaborative learning, and reflective writing. Moreover, policies should allocate resources to train teachers on using blogs to offer user-friendly blogging platforms. By doing so, the students

can acquire knowledge and improve their English language skills interactively and engagingly.

Finally, this study has certain limitations. The study covers research conducted between 2000 and 2023. The sample is deliberately chosen from master's theses, research, and previous studies published in academic journals. The study aims to conduct a meta analysis of research on using the Blogs Strategy in English Language Learning. The participants in the sample studies are restricted to ESL and EFL learners. The method of this study is confined to a meta analysis of research on using the blog strategy in English language learning.

References:

- Abdul Fattah, S. F. E. S. (2016). The effectiveness on using blogs as an independent learning tool to develop reading skills for university students. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 65-73.
- Abu Bakar, N., & Ismail, K. (2009). Using blogs to encourage ESL students to write constructively in English. *Asian Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 45-57.
- Ahluwalia, G., Gupta, D., & Aggarwal, D. (2011). The use of blogs in English language learning: A study of student perceptions. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 29-41.
- Adams, D.R. (2018). *An Empirical Study on Teachers' and Students' Perceptions of Project Based Learning*. Unpublished Master Thesis, University of Arkansas, Arkansas, Southern U.S.
- Ahmad, R., & Lutters, W. G. (2011). Promoting reflective learning: The role of blogs in the classroom. *In Online Communities and Social Computing: 4th International Conference, OCSC 2011, Held as Part of HCI International 2011, Orlando, FL, USA, July 9-14, 2011. Proceedings 4 (pp. 3-11)*. Springer Berlin Heidelberg.
- Al Balushi, L. A. M. (2021). *Blogs in Language Learning Enhancing Students' Writing Skills through Blogs*. USA: University of Exeter.
- Al Droubi, S. M. (2023). *A meta analysis of research on the effectiveness of using audiovisual chat strategies in English language teaching and learning* (Master's thesis). Al al-Bayt University, Jordan.
- Al-Maharmah, H., & Al-Saudi, J. (2023). The Effect of Blogs on Jordanian EFL Eighth-grade Students' Achievement in English. *Arab World English Journal*, 14(1), 369-378.
- Alsowat, H. H. (2020). Evidence-based practices of English language teaching: A meta analysis of meta analysis. *English Language Teaching*, 13(11), 75-93.

- Alsoufi, E., & AbuSeileek, A. (2021). A Meta analysis of Studies on the Effectiveness on using Games Strategies in English Language Learning and Teaching. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(9), 179-193.
- Alsubaie, A., & Madini, A. A. (2018). The effect of using blogs to enhance the writing skill of English language learners at a Saudi university. *Global Journal of Educational Studies*, 4(1), 13-30.
- Alqahtani, M., & Altalhab, S. (2020). Impact of using blogs on summary writing skills of EFL university students. *Technology in Language Teaching & Learning*, 2(1), 36–50.
- Amir, Z., Ismail, K., & Hussin, S. (2011). Blogs in language learning: Maximizing students' collaborative writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 18, 537-543.
- Arani, J. A. (2020). Teaching reading and writing through a web-based communicative medium: Weblog. *International Journal of Internet Education*, 1(1), 5-15.
- Armstrong, K., & Retterer, O. (2008). Blogging as L2 writing: A case study. *AACE Journal*, 163, 233-251.
- Aydin, S. (2014). The use of blogs in learning English as a foreign language. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1), 244-259.
- Bakrin, A., Aunurrahman, & Darajat, A. (Year). *The Effectiveness of Using Blog in Teaching Writing Skill*. In Proceedings of the 2nd ICOLED – IKIP PGRI Pontianak. Study Program of English Language Education. ISBN: 978-623-93430-1-9.
- Barua, N. M. (2022). Blogging as a tool to enable students to write more effectively. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 25(3), 60-80.
- Becket, G.H. (1999). *Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: Goals and evaluations*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of British Columbia, Columbia, USA.
- Beckett, G.H. & Slater, T. (2019). *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment. Key Approaches, Technology Tools and Frameworks*, First Edition, London: Oxford.
- Blackstone, B., Spiri, J., & Naganuma, N. (2007). Blogs in English language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses. *Reflections on English Language Teaching*, 6(2), 1-20.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta analysis*. John Wiley & Sons. USA
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language learning*, 67(2), 348-393.
- Budianto Hamuddin, B. (2016). Using blog to Promote English Skills for EFL Students: The Students' Perception. *Jurnal ELT-Lectura*, 3(2), 22-27.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The internet TESL journal*, 9(2), 33-35.

- Carrion, C., Soler, M., & Aymerich, M. (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en problemas: un enfoque cualitativo. *Formación universitaria*, 8(1), 13-22.
- Chen Hsieh, J.S., Wu, W.-C.V., & Marek, M.W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1), 1–21.
- Chen, P. Y., & Popovich, P. M. (2002). *Correlation: Parametric and nonparametric measures*. Sage, New York, USA.
- Cheng, L., Ritzhaupt, A.D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67 (1), 793–824.
- Cho, K., Lee, S., Joo, M. H., & Becker, B. J. (2018). The effects of using mobile devices on student achievement in language learning: A meta analysis. *Education Sciences*, 8(3), 1-16.
- Cooper, H., & Hedges, L. V. (1994). *The handbook of research synthesis*. First Edition, Sage, New York, USA.
- Chew, M. M. K., & Lee, C. C. K. (2013). Using a blog to facilitate extensive reading: An exploratory study. *The IAFOR Journal of Education*, 1(1), 149-170.
- De Almeida Soares, D. (2008). Understanding class blogs as a tool for language development. *Language Teaching Research*, 12(4), 517-53.
- Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identity and the L2 self. *Multilingual Matters*, 20(6), 1-45.
- Driscoll, M. P. (2005). Psychology of learning for instruction. *Person Education*, 60.
- Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2008). Adventures in the Blogosphere: From Blog Readers to Blog Writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Duffy, P., & Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. *In Learning on the move: Proceedings of the online learning and teaching conference 2006 (pp. 31-38)*. Queensland University of Technology.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). A nonparametric 'trim and fill' method of accounting for publication bias in meta analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95(1), 89–98.
- Dyrud, M. A., Worley, R. B., & Flatley, M. E. (2005). Blogging for enhanced teaching and learning. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 77-80.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (2014). *Statistical methods for meta analysis*. Academic press. Chicago, USA.
- Felix, U. (2005). Analysing recent CALL effectiveness research—towards a common agenda. *Computer Assisted Language Learning*, 18(1-2), 1-32.
- Ferdig, R. E. (2007). Editorial: Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 5-10.

- Featro, S. M., & DiGregorio, D. (2016). Blogging as an instructional tool in the ESL classroom. *TESL-EJ*, 20(1), 1-9.
- Fithriani, R., Rafida, T., & Siahaan, A. (2019, June). Integrating online blogging into EFL writing instruction: Exploring students' perceptions. In UNNES International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation (ELTLT 2018) (pp. 87-90). Atlantis Press.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- Frobenius, M. (2011). Beginning a Monologue: The Opening Sequence of Video Blogs. *Journal of Pragmatics*, 43(3), 814-827.
- Labordaa, J. G., Lópezb, J. L. G., & Litzlerc, M. F. (2018). Blogging en la formación del maestro: Abriendo la puerta a los estudiantes de primaria. In *Análisis y tendencias de las redes sociales. VIII edición del congreso Internacional sobre redes sociales Comunica2* (p. 126).
- Geryville, Z. (2021). Blogs as an effective tool to enhance writing skills in EFL classes: EFL learners' perceptions. *Ennass Journal*, 08(03), 726-737.
- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta analysis in social research*. Sage, New York, USA.
- Glass, G. V., Smith, M. L., & Miller, T. I. (1980). *The benefits of psychotherapy*. *Psychology*, 4(12), 80.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2003). Meta analysis: Formulation and interpretation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(11), 1376-1379.
- Gliner, J. A., Vaske, J. J., & Morgan, G. A. (2001). Null hypothesis significance testing: Effect size matters. *Human Dimensions of Wildlife*, 6(4), 291-301.
- Goodwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 12-16.
- Hamuddin, B., Kurniawan, S., & Herdi. (2018). Detecting major problems in learning English through blog-based class. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(3), 529-537.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (2014). *Statistical methods for meta analysis*. Academic press, Washington, USA.
- Hermayawati, H. (2019). Analysis on the Advanced Learners' English for Specific Purposes Learning Using Video Blog. *International Journal of Education and Research*, 7(1), 251-264.
- Higashi-Lee, J. R. (2017). *How blogs support collaborative learning and student engagement in language learning*. University of Hawai'i at Manoa.
- Holtz, S. (2006). Communicating in the world of Web 2.0. *Communication World*, 23(3), 24-27..
- Hsu, H.-Y., & Wang, S. (2010). The impact of using blogs on college students' reading comprehension and learning motivation. *Literacy Research and Instruction*, 50(1), 68-88.

- Hung, H.-T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28, 81–96.
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L., & Jackson, G. B. (1982). Meta analysis: Cumulating research findings across studies. New York, USA: Sage.
- İnceçay, G., & Genç, E. (2014). University level EFL students' self-blogging to enhance writing efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2640-2644.
- Jiang, L., & Lu, J. (2019). Blended Learning Using Video Blogs in Teaching English as a Second Language—A Case Study of International Trade Practice Course. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5), 1117-1124.
- Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Studies*, 5(1), 1-10.
- Kajder, S., & Bull, G. (2004). A space for "writing without writing." *Learning & Leading with Technology*, 31(6), 32-35.
- Kartika, A. U. (2021). *The Influence of Using Web Blogs Towards Students' Writing Ability in Descriptive Text at the First Semester of the Tenth Grade at SMA Al Kaustar Bandar Lampung in the Academic Year of 2020/2021*, Doctoral Dissertation, UIN Raden Intan Lampung,
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Korovina, S., Pushkina, A., & Gurova, N. (2016). Online blogs in the process of development of students' reading skills. Education, reflection, development. *The European proceedings of social & behavioural sciences*, 18, 298-305.
- Låg, T., & Sæle, R.G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta analysis. *AERA Open*, (5) 3, 1-17.
- Lestari, N. (2019). Improving the Speaking Skill by Vlog (video blog) as Learning Media: The EFL Students Perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 915–925.
- Miftachudin. (2017). Students' perceptions of the use of blogs in English language learning. *Register Journal, Language & Language Teaching Journals*, 10(1), 101-121.
- Montaner-Villalba, S. (2022). Blogging in action: Teaching English within the project-based learning approach. *CALL-EJ*, 23(1), 63-77.
- Morrison, A., Polisena, J., Husereau, D., Moulton, K., Clark, M., Fiander, M., ... & Rabb, D. (2012). The effect of English-language restriction on systematic review-based meta analysis: a systematic review of empirical studies. *International journal of technology assessment in health care*, 28(2), 138-144.
- Montero-Fleta, B., & Pérez-Sabater, C. (2010). A research on blogging as a platform to enhance language skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 773-777.

- Mutum, D., & Wang, Q. (2012). *Consumer generated advertising in blogs*. In E-Marketing: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (pp. 198-211). IGI Global.
- Musa, A. S. (2016). Technology and Language: A Review of Students' Perceptions of Blog in some Selected English as a Second Language Writing Classes. *Malaysian Journal of Distance Education*, 18(1), 1-12.
- Muslem, A., Marhaban, S., Heriansyah, H., & Utama, R. P. (2022). The effects of using blog-assisted language learning (BALL) in improving non-native students' English writing skill in higher education; does it work?. *Journal of Technology and Science Education*, 12(1), 21-32.
- Nepomuceno, M. (2011). Writing Online: Using Blogs as an Alternative Writing Activity in Tertiary ESL Classes. *TESOL Journal*, 5, 92-105.
- Qi-yuan, S. (2013). Use of blog to improve English writing in the Chinese tertiary EFL classrooms. *English Language Teaching*, 6(10), 51-58.
- O'Keeffe, M., Arnedillo-Sánchez, I., & Flanagan, A. (2006). *An investigation into the use of weblogs for reflection in learning*. In International Conference e-Society. Madeira Island, Portugal :Funchal.
- Özdemir, E., & Aydın, S. (2015). The effects of blogging on EFL writing achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 372-380.
- Pearson, K. (1904). Report on certain enteric fever inoculation statistics. *The British Medical Journal*, 3, 1243–1246.
- Perryville, Z. (2021). Blogs As An Effective Tool to Enhance Writing Skills in EFL Classes: EFL Learners' perceptions. *Ennass Journal*, 8(03), 726-237.
- Prykhodko, A. M., Rezvan, O. O., Volkova, N. P., & Tolmachev, S. T. (2019). Use of Web 2.0 technology tool — educational blog — in the system of foreign language teaching. *Педагогика вищої та середньої школи*, 1(52), 105–117.
- Rahmati, J., Izadpanah, S., & Shahnavaz, A. (2021). A meta analysis on educational technology in English language teaching. *Language Testing in Asia*, 11(1), 1-20.
- Rahayu, R. A. (2021). Effect of collaborative writing combined with blog online learning on Indonesian EFL learners' writing skill across motivation. *SALÉE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 2(1), 87-98.
- Rahmany, R., Sadeghi, B., & Faramarzi, S. (2013). The effect of blogging on vocabulary enhancement and structural accuracy in an EFL context. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1288-1298.
- Rakhmanina, L., & Kusumaningrum, D. (2017). The Effectiveness of Video Blogging in Teaching Speaking Viewed From Students' Learning Motivation. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 5, 27-34.
- Rashid, S., & Howard, J. (2023). Blogging with smartphones for independent writing practice beyond the EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(3), 777-788.

- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms*, 3rd ed, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rosenthal, R. (1984). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosenthal, R., Rosnow, R. L., & Rubin, D. B. (2000). *Contrasts and effect sizes in behavioral research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sa'diyah, I.H. & Cahyono, B.Y. (2019). Effect of Project-Based Learning through blogging on EFL students' writing ability, *Journal on English as a Foreign Language*, (9) 2, 199-216.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalization. *Journal of Applied Psychology*, 62(1), 529–540.
- Said, N. E. M., Yunus, M., Doring, L. K., Asmi, A., Aqilah, F., & Li, L. K. S. (2013). Blogging to enhance writing skills: A survey of students' perception and attitude. *Asian Social Science*, 9(16), 95-101.
- Sattar, S. (2015). Learning via blogging: The ESL/EFL perspective. *GSTF Journal on Education (JEd)*, 3(1), 7-12.
- Sheetz, D., & Curcher, M. (2008, November). Using blogs to enhance content learning for students who are learning in a second language. *In E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1254-1259). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2003). Effective Reading Programs for English Language Learners. *A Best-Evidence Synthesis*. 66(1), 70.
- Soufi, N., Saad, K., & Nicolas, M. O. (2015). Blogs as a way to enhance EFL reading classes in a Lebanese tertiary institution. *Teaching English with Technology*, 15(1), 31-47.
- Spanou, S., & Zafiri, M.-N. (2019). Teaching reading and writing skills to young learners in English as a foreign language using blogs: A case study. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(2), 133-153.
- Staining, processing, and constructing English: Blogging in the ESL classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 75-80.
- Stanley, G. (2005). Blogging for ELT. *Teaching English*, 1(2), 20-30.
- Stiler, G., & Philleo, T. (2003). Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging reflective practice among preservice teachers. *Education*, 123(4), 789-799.
- Sudirman, S., & Ati, S. (2019). The use of blog to enhance students' writing motivation. *Lingua – Journal of Linguistics, Literature, and Language Education*, 2(1), 39-44.
- Sulistyo, T., Cholifah, M., & Herawati, S. (2020). A class blog: Cultivating Students' Writing Accuracy within Collaborative and Competitive Atmospheres. In *Proceedings of the 7th International Conference on English Language Teaching, Linguistics and Literature (ELITE 2019) - Promoting Global Diversity, Partnership and Prosperity through English Development* (pp. 115-120). SCITEPRESS.

- Thomas, M. (2017). *Project-based Language Learning with Technology: Learner Collaboration in an EFL Classroom in Japan*, Routledge.
- Tippett, L. H. C. (1931). *The methods of statistics*. London: Williams & Norgate.
- Tse, S. K., Yuen, A., Loh, E., Lam, J., & Ng, R. (2010). The impact of blogging on Hong Kong primary school students'. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 164-179.
- Tzotzou, M. D. (2014). Blogging: A powerful tool for state EFL teachers. In P. Anastasiadis, N. Zaranis, V. Oikonomidis, & M. Kalogiannakis (Eds.), *Proceedings of the 9th Panhellenic Conference with International Participation "Technologies of Information & Communication in Education"* (pp. 891-894). University of Crete, Rethymno, October 3-5.
- Vaske, J. J., Gliner, J. A., & Morgan, G. A. (2002). Communicating judgments about practical significance: Effect size, confidence intervals and odds ratios. *Human Dimensions of Wildlife*, 7(4), 287-300.
- Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H. (2023). The flipped classroom in second language learning: A meta analysis. *Language Teaching Research*, 27(5), 1268-1292.
- Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *Calico Journal*, 29(3), 412-430.
- Warschauer, M., & Liaw, M. L. (2010). Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education. *National Institute for Literacy*. 55.
- Wen, X., & Walters, S. M. (2022). The impact of technology on students' writing performances in elementary classrooms: A meta analysis. *Computers and Education Open*, 1(3), 1-15.
- Williams, J. B., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.
- Wu, C. (2006). Blogs in TEFL: A new promising vehicle. *US-China Education Review*, 3(5), 69-73.
- Wu, H.-J., & Wu, P.-L. (2011). Learners' perceptions on the use of blogs for EFL learning. *US-China Education Review A*, 3(1), 323-330.
- Yousefifard, S., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of blogging in English classrooms: Focus on the ideal writing self of EFL learners. *International Journal of Instruction*, 14(4), 913-932.
- Yun, J. (2011). The effects of hypertext glosses on L2 vocabulary acquisition: A meta analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 39-58.
- Yunus, M. M., Tuan, J. L. K., & Salehi, H. (2013). Using blogs to promote writing skill in ESL classroom. *Recent Advances in Educational Technologies*, 109-113. ISBN: 978-1-61804-155-5.
- Zarei, N., & Al-Shboul, Y. (2013). Participating in a blog: Jordanian EFL learners' voices. *English Linguistics Research*, 2(2), 53-6.

دور اتحاد المرأة الأردنية الاجتماعي والسياسي بين عامي (1993-1996 م) "دراسة تاريخية"

بنان ظاهر الخريسات*

أ.د حنان سليمان المكاوي**

تاريخ وصول البحث: 2024/9/28 م

تاريخ قبول البحث: 2025/2/26 م

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة دور اتحاد المرأة الأردنية الاقتصادي والاجتماعي بين عامي (1993-1996 م)؛ من خلال ما قام به الاتحاد من برامج من أجل رفع سوية الاتحاد وتطورها، والعمل على رفع مستوى المرأة الأردنية وما قام به الاتحاد من إنجازات.

لقد تناولت الدراسة دور اتحاد المرأة الأردنية الاجتماعي من خلال عمل دار ضيافة الطفل وذلك من خلال التعرف على طبيعة الأنشطة التي يقدمها البرنامج، وكذلك برنامج محو الأمية القانوني، وخط الإرشاد الأسري. توصلت الدراسة إلى جهود كبيرة تكفل بها اتحاد المرأة الأردنية؛ حيث أنه عمل على تطوير دور المرأة الاجتماعي والسياسي من خلال ما قامت به من برامج وهي: برامج دار ضيافة الطفل، ومحو الأمية القانونية، وخط الإرشاد الأسري، وتلك البرامج عملت على تحقيق أهداف الاتحاد وغاياته؛ وذلك من خلال تقديم حلول أفضل لحياة الطفل بشكل عام والمرأة بشكل خاص، ومساندتها من خلال البرامج التي طورها الاتحاد، وعمل بها. الكلمات المفتاحية: اتحاد المرأة الأردنية، دار ضيافة الطفل، خط الإرشاد الأسري، برنامج محو الأمية القانوني.

* باحثة.

** أستاذ دكتور، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.

The Social and Political Role of the Jordanian Women's Union between (1993-1996): A Historical Study

Abstract

This study aims to identify the development of the role of Women's Union's programs between the years (1993-1996), through the programs carried out by the Union in order to raise the status of the Union and its development, and work to raise the level of Jordanian women through their achievements. This study examines the programs of the Jordanian Women's Union, including the Children's Guest House, by identifying the nature of the activities provided by the program, the legal literacy program, and the family guidance line as well. The study concluded that the Jordanian Women's Union has made great efforts to develop the social and political role of women through its programs, including: The Child Guest House Program, Legal Literacy Program, and the Family Guidance Line. These programs have worked to achieve the goals and objectives of the Union by providing better solutions for the life of children in general and women in particular and supporting them through the programs developed and implemented by the Union.

Keywords: Jordanian Women's Union, Children's Hospitality Home, Family Guidance Line, Legal Illiteracy Eradication Program.

المقدمة:

تأسس اتحاد المرأة الأردنية بتاريخ 1945/1/31م تحت مسمى "الاتحاد النسائي الأردني"، ونشأ الاتحاد برئاسة الملكة زين الشرف، وكل من إميلي بشارت سكرتيرة للجمعية، وأميرة الشريفي أمينة سر للاتحاد، وسعي بالاتحاد النسائي الأردني، ومركزه الرئيسي عمان، وله الحق في تأسيس فروع في المناطق الأخرى من إمارة شرقي الأردن، ويمتاز اتحاد المرأة بأنه تضمن عمل الخير، وتقديم المساعدات الممكنة في مختلف النواحي، والعمل على تحسين وضع المرأة الأردنية الاجتماعي، والثقافي، والصحي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة البرامج التي قام بها اتحاد المرأة الأردنية بين عامي (1993-1996م)، ومعرفة تطور هذه البرامج، وأثرها على المجتمع، وتطور برامج اتحاد المرأة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في توضيح هدف تأسيس اتحاد المرأة الذي يكمن في رفع مستوى المرأة ثقافياً، واجتماعياً، وصحياً، وخاصة فيما يتعلق بشؤون المرأة والطفل، وتنظيم وتوحيد جهود المرأة الأردنية، والتصدي لأي شكل من أشكال التمييز ضد المرأة، والعمل على دمج المرأة الأردنية في تنمية المجتمع، وزيادة مستوى التعليم للمرأة الأردنية، وتمثيل المرأة الأردنية في المؤتمرات العربية والدولية، والعمل على توفير الخدمات التي تساند المرأة، وخاصة المرأة العاملة. الدراسات السابقة:

فيما يتعلق بالدراسات السابقة فهناك دراسة لآيات بني السعيد، وعنوانها: "تقييم برنامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية"، وهو بحث تم نشره في مجلة الجامعة الإسلامية في غزة عام (2019م)، وقد أشارت الدراسة إلى تقييم برنامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية؛ وذلك من خلال التعرف إلى مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، والتعرف إلى طبيعة الأنشطة والبرامج المقدمة من دار ضيافة الطفل.

منهج الدراسة:

لقد اعتمدت الدراسة المنهج التاريخي العلمي الوصفي التحليلي القائم على جمع المادة التاريخية من مصادرها الأصلية؛ حيث تم جمع المعلومات من مصادرها الأساسية كالوثائق، والصحف، والمذكرات الشخصية، والمقابلات، والمجلات، والكتب، وغيرها؛ حيث إنه تم تصنيف

المعلومات، ونقدها، وتفسيرها، والعمل على توظيفها من خلال صياغة المعلومات، وتحليلها حسب المطلوب.

إجراءات الدراسة:

تألفت الدراسة من مقدمة، وملخص، وثلاثة عناوين، وخاتمة، وقائمة مصادر ومراجع، وتضمنت المقدمة أهمية الدراسة، والأهداف، والمنهجية المتبعة فيها، ومشكلة البحث، والتعريف بالمصادر الأساسية التي تم الاعتماد عليها.

وتناول الباحث في العنوان الأول "برامج اتحاد المرأة الأردنية في فترة عام 1993م"، والذي تضمن برامج محو الأمية القانونية، وجاء العنوان الثاني للحديث عن "خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي عام 1996م"، واختتمت الدراسة بالحديث عن "دار ضيافة الطفل عام 1996م".

وسيتّم تناول هذا الموضوع من خلال إبراز البرامج التي قام بها اتحاد المرأة الأردنية على النحو الآتي:

أولاً- برنامج محو الأمية القانونية 1993م:

عمل اتحاد المرأة الأردنية عام (1993م) على إنشاء برنامج لمحو الأمية القانونية من خلال عقد دورات تدريبية لأية (15) امرأة تطلب ذلك؛ من خلال قانون الأحوال الشخصية، والقوانين الأخرى التي تتعلق باهتمامات وحيات المرأة⁽¹⁾، وكان تنفيذ البرنامج يتم من قبل مُتطوعات محاميات بعمل محاضرات من أجل تعريف النساء بحقوقهن في القانون⁽²⁾.

وهدف برنامج محو الأمية القانونية إلى تعريف النساء بحقوقهن، والتعرف إلى مواطن التمييز ضد المرأة في القانون، وإلى مساعدة النساء اللواتي يتعرضن للعنف القانوني، وتضمن أيضاً عمل برامج تعليمية مثل حق المرأة في شروط الزواج، والحضانة⁽³⁾.

وقام اتحاد المرأة الأردنية بعمل حملات لمحو الأمية القانونية؛ كي تستطيع المرأة المطالبة بحقوقها التشريعية⁽⁴⁾؛ حيث إنّ ضعف الثقافة القانونية والحقوقية للمرأة في قانون العقوبات يمكن إرجاعه لأسباب عديدة منها: الهزيمة، وعدم القبول بالمشكلة؛ فكثيراً ما نسمع عن تنازل بعض النساء في المطالبة بحقوقهن المدنية والمالية، والرّهبة والخوف من المحاكم، وأيضاً وجود جهل قانوني، وجهل شرعي بحقوقهن، حيث أنّ المرأة لا تعرف ما يحق لها، أو عليها شرعاً، ويمكن

القول بأن فقر المرأة وانشغالها بتأمين احتياجات الأسرة الأساسية يؤدي بها إلى الجهل بالقوانين، خاصة النساء المسؤولات عن أسر؛ حيث لا يمكن للمرأة أن تستفيد من كامل حقوقها، وتطالب بها إذا لم تكن قادرة على فهم التغيرات، والتطورات القانونية، والإجراءات المختلفة، وكل ذلك يعود إلى الجهل والأمية القانونية؛ مما يتطلب الوعي القانوني، والثقافة العامة⁽⁵⁾.

إنّ انعدام الوعي القانوني لدى المرأة كان لا بدّ له من العمل على تقديم حلول وتوصيات من أجل المساعدة في مكافحة الأمية القانونية، وضرورة العمل على مساندة الجهات الرسمية، وغير الرسمية للتخلص من هذه المشكلة، ومن هذه النتائج: توجيه الرأي العام للاعتراف بوجود أمية قانونية في قانون العقوبات الأردني⁽⁶⁾.

وكانت المحاضرات التثقيفية الخاصة بالنساء تُعقد من أجل توعيتهنّ وتعريفهنّ بحقوقهنّ، إضافة إلى العمل على تقديم التوعية، والإرشاد القانوني لكافة شرائح المجتمع، وإيجاد مناهج تعليمية في بعض المراحل الدراسية التي تتعلق بالمعرفة القانونية، وأن تكون بشكل مبسط، إضافة إلى عمل دراسات ميدانية متعلقة بمحو الأمية القانونية⁽⁷⁾.

جاءت فكرة برنامج محو الأمية القانونية لتعريف النساء بحقوقهنّ وواجباتهنّ؛ وذلك من خلال عقد محاضرات وندوات، وقد تمّ الوصول إلى المناطق النائية من أجل تعريف المرأة بحقوقها، ومثال ذلك: (قانون العمل، وقانون الأحوال الشخصية، وغيرهما)، وتكون هذه المحاضرات مجّاناً⁽⁸⁾.

وكان العمل على محو الأمية القانونية يتمّ من خلال شنّ حملة وطنية من أجل استئصال ظاهرة الأمية، ومحوها نهائياً؛ وذلك بالتعاون مع المؤسسات الرسمية المختصة والشعبية النسائية، ورفع مستوى وعي المرأة بالحقوق القانونية والاجتماعية⁽⁹⁾.

تمّ البدء بعمل حملات قانونية فكانت أول حملة حول المطالبة بحق المرأة في التنقل، وتمّ العمل على تعديل القانون الذي يميّز بين النساء والرجال⁽¹⁰⁾، وكذلك تمت المطالبة بحق المرأة العاملة في الحصول على ساعة رضاعة لطفلها خلال السنة الأولى من عمره⁽¹¹⁾.

وكذلك المطالبة بضرورة العمل على حماية المرأة من العنف، والمحافظة على كرامتها وفقاً لمبدأ المساواة بينها وبين الرجل؛ حيث تمّ عمل حملات مناهضة للعنف ضد المرأة، ومساندة المرأة المعتقة وحمايتها⁽¹²⁾، وتأسست أيضاً جمعية الملتقى الإنساني لحقوق المرأة عام (1995م) في إطار التحضير لمؤتمر بكين⁽¹³⁾؛ وذلك بهدف الدفاع عن حقوق المرأة، والتي كان من أهدافها إجراء الدراسات المتعلقة بحقوق المرأة وأسرتها، وتنظيم دورات لتوعية المرأة بحقوقها القانونية،

وإنشاء مركز للإرشاد الأسري، والإرشاد القانوني للمرأة، وإصدار النشرات، والكتيبات المتعلقة بتوعية المرأة بحقوقها القانونية، والمشاركة في الاجتماعات، والندوات، والمؤتمرات التي تتعلق بحقوق المرأة⁽¹⁴⁾.

نشط الملتقى منذ تأسيسه في عمل أنشطة توعوية حول كافة أشكال التمييز ضد المرأة، وضرورة ملائمة القوانين الأردنية مع نصوصها، ونشط كذلك في مجال التوعية بأهمية مقررات مؤتمر بكين، ومناهج العمل الصادر عنه، وقد شارك الملتقى في العديد من الأنشطة، والفعاليات المحلية، والعالمية، والعربية ذات الصلة بأهدافه، وقد كان للاتحاد دور هام جداً في حصول المرأة على حقوقها في المجتمع الأردني⁽¹⁵⁾.

ومن الأمثلة على برنامج محو الأمية: في مدينة معان يهدف إلى محو أمية 6500 مواطن، وتزويدهم بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والثقافة الصحية والاجتماعية والمهنية، ومهارات أساليب الزراعة وتربية المواشي وأساليب التعامل مع السياح، وفي محافظة مادبا يهدف للتغلب على مشكلة الأمية في المنطقة من خلال محو أمية 5 آلاف مواطن، وتزويدهم بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والثقافة الصحية والاجتماعية، ومهارات أساليب الزراعة، وتربية المواشي.

ثانياً- خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي 1996م:

تأسس هذا البرنامج بتاريخ 1/1/1996م، وبرئاسة مكرم عودة⁽¹⁶⁾؛ حيث كانت تديره وتُشرف عليه مجموعة من المحاميات والمختصات في القضايا القانونية، والاجتماعية، والنفسية⁽¹⁷⁾ بالتعاون مع جهات حكومية، وغير حكومية⁽¹⁸⁾، وبدأت فكرة إنشاء البرنامج بسبب وجود عدد كبير من النساء المعتقات اللواتي يُراجعن المحاكم؛ حيث تم تنفيذه من قبل مجموعة من المحاميات الأعضاء في اتحاد المرأة الأردنية⁽¹⁹⁾.

وجاء هذا البرنامج نتيجة للدورات العديدة التي كان يقوم بها اتحاد المرأة الأردنية من خلال برامج محو الأمية القانونية، وتوعية المرأة بحقوقها وواجباتها؛ إذ إنه لا تُوجد استدامة في هذا العمل، وخاصة إذا تعرضت المرأة للعنف والضرب⁽²⁰⁾.

وعمل البرنامج على نشر الوعي القانوني بين النساء⁽²¹⁾، وخاصة أنه برنامج وُضع وفق فكرة نسوية، ووفق رؤية تؤمن بحق المرأة في المساواة، وترفض العنف والتمييز ضد المرأة⁽²²⁾، وكذلك يُلاحظ أنه بُني وفق رؤية اتحاد المرأة الأردنية، وكان موجوداً منذ عام (1945م)؛ حيث تبني قضايا

المرأة، وانخراط نسائه في الحركة الوطنية، والحركة السياسية داخل المملكة، وقد تمكن اتحاد المرأة الأردنية وبرامجه من تحقيق جزء من أهدافه مثل حق الانتخاب، وحق الترشح للمرأة وغيرها⁽²³⁾.

وسعى هذا البرنامج من بداية تأسيسه لاستقبال آلاف الحالات من النساء اللاتي تحتجن للمساعدة، والحماية القانونية، والاجتماعية، والنفسية، وتم عمل خط الإرشاد لتلبية حاجة النساء للدعم، والخدمة، وتم تجهيز كادر من الأخصائيات النفسيات والاجتماعيات، والمحاميات، وتم تدريبهن على يد كادر من الجامعة الأردنية، ومنهم الدكتور حلي ساري⁽²⁴⁾، كما تم تدريب بعضهن خارج الأردن؛⁽²⁵⁾ حيث تم تعيين أخصائيات اجتماعية، ونفسية، ومحامية من أجل إكمال ذلك للحصول على تلك الوظيفة⁽²⁶⁾.

كما وسعى البرنامج نفسه لاستقطاب بعض السيدات للعمل في كواذره ممن كانت تعاني من حالات العنف ضدها؛ وذلك كمحاولة لتشجيع تلك السيدات على إعادة الثقة بالنفس، والانخراط بالمجتمع،⁽²⁷⁾ وسعى القائمون على هذا البرنامج إلى الإعلان عنه، وعن أهدافه في الصحف الرسمية الأردنية، وكذلك وضع خط هاتفي مباشر لاستقبال شكاوى النساء في حال تعرضت إحدهن للعنف، أو الضرب، وقد تم الافتتاح والبدء باستقبال النساء المعتقات عام (1996م)⁽²⁸⁾، وتم إنشاء فروع عديدة للبرنامج في المملكة في (عمان، وإربد، ومأدبا، والبقعة، والكرك، والخلدية، ومركز حطين، والرمثا، وغيرها من الفروع)⁽²⁹⁾؛ حيث افتتحت الأميرة بسمه⁽³⁰⁾ خط الإرشاد، وقام التلفزيون الأردني بعمل لقاء معها، ومع أسى خضر⁽³¹⁾ رئيسة الاتحاد آنذاك، وتم الإعلان عن أنه في حال وجود مشكلة مع أي امرأة تعاني من العنف، والضرب، أو أي نوع من أنواع الحرمان فعلها أن تقوم بالاتصال على خط الإرشاد⁽³²⁾؛ حيث أكدت أسى خضر إتاحة هذا الخط للنساء؛ حيث يمكن هذا الخط النساء من إيجاد صوت خبير يرشدن، ويضع لهن الحلول لمشاكلهن، وأن هذا الخط يمكن للمرأة من خلاله الاتصال هاتفياً، وطرح مشكلتها؛ حيث تقوم الخبرات بالعمل على محاولة حل المشكلة، وتقديم المساعدة⁽³³⁾.

عندما تم عمل وتفعيل خط الإرشاد المذكور آنفاً كان هناك تخوف من عدم قدرة النساء على الاتصال؛ خوفاً من تأثر حياتهن سلباً إذا عرف زوجها أو أسرته ذلك، وخاصة أن المجتمع مجتمع محافظ وذكوري، ولكن كانت المفاجأة بكثرة عدد الاتصالات غير المتوقعة على مدى سنة كاملة؛

حيث إنه وبعد ثلاثة أشهر أصبح هناك ضغط كبير على الأخصائيات، وكان الخط مجانياً للنساء، ولكن على جمعية اتحاد المرأة الأردنية أن تقوم بدفع التكاليف المترتبة على ذلك⁽³⁴⁾.

كان هناك ثلاث آليات للتعامل مع النساء المعنفات إما من خلال الاتصال الهاتفي، أو عن طريق المقابلة الشخصية، والزيارات المنزلية (الميدانية)⁽³⁵⁾، وتكون الزيارة في حال كانت المرأة المعنفة مريضة، أو وضعها الاقتصادي لا يسمح لها بذلك⁽³⁶⁾، وتكون من أجل توفير الخدمات للنساء، ومساعدتهن في الحصول على الخدمات مثل زيارة المؤسسات، والمراكز الأمنية، ومراجعة المحاكم، وزيارة المؤسسات الرسمية، وإصدار الوثائق الرسمية، وتبقى الأخصائية معها سواء أُرجعت للزوج، أم للعائلة، أم حتى لو استقلت المرأة في حياتها⁽³⁷⁾.

ومن أهم المشكلات تلك الاقتصادية، والاجتماعية، وخاصة فيما يتعلق بحصر الإرث، وكذلك التعرض للعنف في العمل، أو التحرش، وكل أنواع القضايا، وكان الإقبال على الخط جيداً بأعداد كبيرة؛ ففي أول ستة أشهر كان عدد النساء المستخدمات لخط الإرشاد حوالي (600) امرأة، وكانت هناك تعليمات تقدم وضع مواعيد محددة للزيارات من قبل المرأة المعنفة، أو الاتصال؛ فالمرأة المعنفة لها الحق في المراجعة، والاتصال، ويتم استقبالها ولو بشكل مفاجئ، وعبر الهاتف أيضاً في حال صعوبة الوصول للمكان، وبعدها تحول لمقابلة شخصية حسب ظرف المرأة، ولكن في هذه الأثناء يتم دعمها، ومؤازرتها، وتأهيلها، وتدريبها حسب حاجاتها⁽³⁸⁾.

أما آلية العمل بالبرنامج فإن الأخصائية تطرح أثناء تحليل المشكلة الخيارات التي من الممكن أن تترتب عليها، وكان على المرأة أن تختار ما يناسبها من الخيارات التي تطرحها الأخصائية، وتبقى الأخصائية معها في كل مراحل تطور المشكلة؛ لأن المشكلة من الممكن أن تزيد، أو أن تحل، ولكن بوجود الأخصائية يتم تقديم الدعم والمساندة، وتبقى الأخصائية تساندها لغاية وصول قرار لحل المشكلة⁽³⁹⁾.

أما عن الخدمة الاجتماعية فتكون الأخصائية الاجتماعية مسؤولة عنها، وتكون مدربة في الأساس على تقديم الخدمة للنساء المعنفات؛ حيث يتم فتح الملف، والاستماع، ويتم توثيق المعلومات، ووضع خطط للمتابعة، ووضع تصورات لحل المشكلة، ويتم مناقشتها مع الأخصائية من خلال عقد جلسات وفق معايير محددة مثل مواصفات المكان والزمان، وآليات وفتيات عمل في سلوك الأخصائية نفسه في التعامل، والعمل، والتفاعل لإدارة الحوار، ويتم العمل بهذا من قبل الأخصائية⁽⁴⁰⁾.

في حال وجود جانب قانوني يتم تحويل السيدة إلى المستشارة القانونية، ويتم إعطاؤها الاستشارة اللازمة من قبل بعض المحاميات المتطوعات للعمل في هذا البرنامج، وتتم متابعة وكتابة لوائح الدعم، وتبقى المحامية على تواصل مع السيدة، ويمكن تحويل مشكلتها إلى اللجنة القانونية، وهي لجنة حرة من خارج الاتحاد، ولكنها مؤازرة لجمعية اتحاد المرأة الأردنية،⁽⁴¹⁾ والتي كان لها دور أساسي في مناقشة مسودة القوانين، والتعديلات، والمقترحات، وأما الأخصائية النفسية فهي تعمل على عقد جلسات تفريغ نفسي، ودعم نفسي، وفي حال كانت المشكلة معقدة يتم تحويلها لجهات مختصة بالعلاج النفسي، وبشكل عام يتم الاعتماد على الحلول الودية من خلال الحوار بين الأطراف، وتتم مناقشة المشكلة، والأسباب، وفي كثير من الأحيان يتم الوصول إلى تفاهيم، وبعض المشكلات يتم تجاوزها وحلها، ولكن هناك مشكلات أخرى لا تحل، وقد يصل بعضها إلى الطلاق، ولكن حتى في بعض الحالات فالطلاق يتم وفق الحوار المشترك بين الطرفين⁽⁴²⁾.

ومن ضمن برنامج خط الإرشاد الأسري تم عمل برنامج صحي؛ حيث كان إطار الاهتمام الصحي بالنساء بارزاً من خلال مبادرة الاتحاد بعمل دورات حول التوعية بسرطان الثدي، وكما تم توفير عيادة صحية من أجل التعامل مع حالات العنف الجسدي التي تتعرض لها النساء⁽⁴³⁾، وبشكل عام فإن النساء المعتقات يحتجن لخدمات صحية، والتي تتم من خلال عيادات اتحاد المرأة الأردنية، ويتم تحويلهن للعيادة، واستقبالهن للعلاج، وأي خدمة صحية تحتاجها المرأة المعتقة، حتى لو وصل الأمر إلى دخول مستشفى، وإجراء فحوصات، وأحياناً تتطلب إجراء عملية؛ حيث تقدم لها الخدمة كاملة بالمجان⁽⁴⁴⁾.

سعى الاتحاد إلى توفير مكان آمن للسيدات اللواتي يتعرضن لأي شكل من أشكال العنف سواء أكان العنف أسرياً، أم عنفاً مجتمعياً؛ حيث تم افتتاح مأوى النساء في عمان عام 1996م؛ وذلك من أجل توفير البيئة المناسبة للتواصل ما بين المرأة المعتقة وذويها؛ لإعادة العلاقة على أسس تحترم فيها جميع الأطراف⁽⁴⁵⁾؛ فكان المأوى عبارة عن ثلاثة طوابق: الطابق الأول هو دارضيافة الطفل، والذي سوف يتم التحدث عنه لاحقاً، والطابق الثاني للإدارة، أما الطابق الثالث يتكون من مجموعة من الغرف المعدة لاستقبال السيدات المعتقات، وكانت تتوفر فيه كل وسائل الراحة والحماية كذلك، وقد كان تجهيزه يتم من خلال التبرعات، وبعدها يتم استقبال السيدات⁽⁴⁶⁾.

كان خطُّ الإرشادِ يقدِّمُ الخدمةَ لأيِّ امرأةٍ تتعرَّضُ للعنفِ داخلَ الأردنِّ بغضِّ النظرِ عن جنسيتها، وعرقها، ودينها؛ حيثُ كانَ استقبالُها يتمُّ ببرنامجِ خطِّ الإرشادِ في مأوى النساءِ، ويتمُّ تحويلُ النساءِ المُعتقاتِ من قبلِ جهاتٍ دبلوماسيةٍ، وحكوميةٍ، وأمنيةٍ، ومؤسساتٍ مجتمعٍ مدنيٍّ، ومكاتبِ حمايةِ الأسرةِ، والسِّفاراتِ، والقنصلياتِ، والمنظماتِ الدوليةِ؛ حيثُ يتمُّ استقبالُهن في مأوى النساءِ، ويُعتبرُ مأوى النساءِ مأوىً لضحايا العنفِ، ومأوى لمن تتعرضُ للاتجارِ بالبشرِ، وهو مأوى لكلِّ النساءِ، وتمَّ افتتاحُ مأوى النساءِ عامَ (1996)، وكانَ مكانُ المأوى سرِّيًّا، وما زالَ كذلكَ لغايةِ الآنِ، حيثُ يتمُّ تقديمُ خدماتِ برنامجِ خطِّ الإرشادِ القانوني والنفسي والاجتماعي من خلال فروع اتحاد المرأة الأردنية المتواجدة في جميع المحافظات⁽⁴⁷⁾.

هكذا نلاحظُ أنَّ خطَّ الإرشادِ كانَ له دورٌ كبيرٌ في تقديم المساعدة، والمساندة للمرأة داخل الأردنِّ من مُختلفِ الجنسياتِ، كما وساهمَ في حمايتها، وحلِّ الكثيرِ من المشكلات التي تعرضتُ لها.

ثالثاً- دارُ ضيافةِ الطفلِ 1996م:

تأسست دارُ ضيافةِ الطفلِ عامَ (1996م)⁽⁴⁸⁾، وهي أحدُ برامجِ اتحادِ المرأةِ الأردنية⁽⁴⁹⁾؛ حيثُ تتيحُ لأطفالِ الأسرِ المُفككةِ اللقاءَ بدوهم في أجواءٍ صحيَّةٍ⁽⁵⁰⁾، وجاءتُ فكرةُ دارِ ضيافةِ الطفلِ من خطِّ الإرشادِ القانونيِّ، والاجتماعيِّ، والنفسيِّ من خلالِ شكاوى تقدَّمتُ بها العديدُ من السيداتِ حولَ صعوبةِ مقابلةِ أطفالهنَّ في المراكزِ الأمنيةِ والمحاكم، وهو الأمرُ الذي جعلَ جمعيةَ اتحادِ المرأةِ الأردنية تفكَّرَ في إيجادِ حلٍّ لذلك⁽⁵¹⁾؛ ومن هنا ولدتُ فكرةُ إنشاءِ دارِ ضيافةِ الطفلِ، والتي تُعنى بالمرأةِ والطفلِ⁽⁵²⁾.

تأسست دارُ ضيافةِ الطفلِ من أجلِ تنفيذِ أحكامِ المحاكمِ المُتعلِّقةِ بمشاهدةِ الأطفالِ الصِّغارِ لأبوين مُنفصلين⁽⁵³⁾؛ حيثُ تهدفُ دارُ ضيافةِ الطفلِ إلى تأمينِ أجواءٍ مشاهدةٍ أَسَرِّيَّةٍ مدنيَّةٍ، ومُريحةٍ، ومُناسبةٍ للأطفالِ ضحايا الخلافاتِ، والمشكلاتِ العائليَّةِ، وتكونُ بناءً على قرارِ حكمٍ مشاهدةٍ صادرٍ عن المحكمةِ الشرعيَّةِ؛ فمن حقِّ الطفلِ أن يشاهدَ والديه في مكانٍ مريحٍ بعيداً عن ساحاتِ المحاكمِ، والمراكزِ الأمنيَّةِ⁽⁵⁴⁾؛ حيثُ يساعدُهم مكانُ الالتقاءِ لمشاهدةِ الطفلِ على معالجةِ وتفهُمِ وقبولِ أوضاعهم الجديدة⁽⁵⁵⁾.

ويتمُّ اللقاء في أجواء آمنة قريبة من جو الأسرة المنزوعة من النزاعات، والخلافات، وعادةً يكون اللقاء بين ثلاثة أطراف هم المحكوم له، والمحكوم عليه، والطفل؛ فالمحكوم له الأب أو الأم، أو الأجداد، أو العمات، أو الخالات حسب قانون الأحوال الشخصية⁽⁵⁶⁾.

وتتمثل أهداف برنامج دار ضيافة الطفل في خلق التفاعل بين الطفل وذويه، وتأهيل المرأة، وتمكينها بعد الطلاق والانفصال، والعمل على حل الخلافات الزوجية، وإعادة الحياة الزوجية؛ حيث تمت إعادة (1378) حياة زوجية من أصل (6500) قرار محكمة، وتحويل المشاهدة لتصبح منزلية، وتحييد الطفل عن المشكلات التي تكون عالقة بين الوالدين، وعدم استخدام الطفل كوسيلة ضغط لمصلحة طرف ضد الآخر، ومحاولة فض النزاعات بين الوالدين دون اللجوء للمحاكم⁽⁵⁷⁾.

ولم يكن هذا البرنامج لتنفيذ قرارات وأحكام المحاكم الشرعية فقط، وإنما في الوقت نفسه هو بمثابة إرشاد أسري في حال كان الأطراف مختلفين ويوجد عندهم قبول لحل المشكلة، وإعادة الحياة الأسرية؛ حيث توجد أخصائيات مدربات وذوات خبرة قادرات على مساعدة العديد من السيدات في حل المشكلات، وإعادة حياتهم الزوجية من جديد في حال كانت الرغبة موجودة من الطرفين⁽⁵⁸⁾.

أما في حال عدم رغبة أحد الأطراف في إعادة الحياة الأسرية، فقد كان التعامل بهذا الجانب يتم من قبل الأخصائيات؛ لذلك تؤمن دار ضيافة الطفل بأن المشاهدة ليست هي الهدف والغاية فقط، وإنما لكي يكون هناك تواصل وتفاعل بين الطفل وذويه؛ لأن التفكك الأسري هو سبب الانفصال القسري للطفل عن أحد والديه، والذي يعرضه لتجربة قاسية تؤثر سلباً على نفسية الطفل، وعلى بناء شخصيته، وبما أن مصلحة الطفل هي الأولى بالمراعاة، فلا بد من وجود من يراعى هذه المصلحة⁽⁵⁹⁾.

- خطوات استقبال حالة المشاهدة في دار ضيافة الطفل كما يلي:

يقوم الطرف غير الحاضن للطفل برفع دعوة في المحكمة الشرعية ضد الطرف الحاضن للحكم له بمشاهدة الطفل، وتقوم المحكمة بالحكم للطرف غير الحاضن بمشاهدة الطفل، ويتم تحديد عدد ساعات المشاهدة، ووقتها، ومكانها، ومدتها، وتعمل المحكمة الشرعية بمخاطبة دار ضيافة الطفل بموجب كتاب رسمي، ويكون قرار الحكم الصادر فيما يخص المشاهدة⁽⁶⁰⁾، وتقوم دار الضيافة بتبليغ الطرف الحاضن بالقرار الذي صدر عن المحكمة الشرعية بخصوص المشاهدة؛ حيث إنه يحق للطرف غير الحاضن استئناف الحكم إذا كان القرار يضر بمصلحة

الطفل خاصة إذا كان المحكوم له بالمشاهدة لا يُؤتمن على الطفل، وأنه بعد ثبات القرار بالمشاهدة يتفق الأخصائيون مع الزوجين المطلقين أو المنفصلين على القدوم لمشاهدة الطفل للمرة الأولى⁽⁶¹⁾.

وبعدها تجلس الأخصائية مع كل من الطرفين من أجل تهدئة الوضع، والتوضيح بأن المشاهدة هي من مصلحتهم، ومصلحة طفلهم، وهدف البرنامج الأساسي هو الحفاظ على كيان الأسرة سواء بحل الخلافات بينهم، أو إعادة الحياة الزوجية؛ حيث إن المشاهدة السليمة تشعر الطفل وكأنه في أسرة مترابطة، ويعرف كل من الطرفين أهداف البرنامج، والعمل الذي سيقوم به خلال المشاهدة⁽⁶²⁾.

حيث يتم توقيف كلا الطرفين على آداب، وتعليمات دار ضيافة الطفل من أجل الالتزام به من خلال المشاهدات، ويقوم كل طرف من الأطراف بتعبئة استبانة خاصة بمعلوماتهم؛ حيث تتم المشاهدة في وقتها، وبالمدة التي تكون محددة لهم بالمشاهدة داخل دار ضيافة الطفل⁽⁶³⁾، و تقوم كل من الأخصائية النفسية، أو الاجتماعية، أو القانونية من خلال المشاهدات بعمل جلسات مع كلا الطرفين؛ وذلك من أجل تحقيق أهداف البرنامج، ولقيام كل أخصائية بعملها على أكمل وجه، وفي حال خالف، أو لم يلتزم أحد أطراف المشاهدة بآداب وتعليمات دار ضيافة الطفل يُعطى كتاب اعتذار عن مشاهدة الطفل بسبب مخالفة التعليمات، وعلى أن يتم إخضاعهم للإرشاد الأسري في حال تسبب أحد الأطراف بالمشكلات، ويُعطى عدة فرص، وبعدها يُعطى كتاب اعتذار عن الاستقبال في هذا المكان على أن يُحدد مكان آخر لمشاهدة الطفل في مكان غير دار ضيافة الطفل⁽⁶⁴⁾.

وفي عام 1996 سعى اتحاد المرأة الأردنية للقيام بحملة واسعة للمطالبة بحقوق المرأة في التجنيس، والتنقل بتاريخ 15/2/1996م؛ وجاء ذلك من منطلق تعهد الاتحاد بصون حقوق الإنسان في الأردن، وإعلاناً منه بالتزامه السعي لإقامة مجتمع العدل والمساواة، وإيماناً بضرورة القضاء على كافة أشكال التمييز بين المواطنين، وتحمل كل فرد في المجتمع المسؤولية، ومن موقع الاتحاد بدأت الحملة لتؤكد على دور الاتحاد في المشاركة في تعديل القوانين، والتشريعات⁽⁶⁵⁾.

وفي ضوء ذلك فقد تم جمع بعض التواقيع المؤازرة لتلك الحملة، وتم إرسالها إلى مجلس الأمة الأردني، وإلى الحكومة الأردنية، وإلى قادة الفكر والرأي العام في الأردن؛ حيث كان هدف الحملة الاعتراف بحق المرأة الدستوري، والإنساني، والتنقل على أساس المساواة في حق الحصول على

جواز السفر، ودون تعليق هذا الحق على شرط أحد، أو وصاية من أحد؛ فكان هدفه الاعتراف بالشخصية القانونية للمرأة المستمدة من الدستور والميثاق الوطني⁽⁶⁶⁾.

ولقد عملت اللجان المعنية في اتحاد المرأة الأردنية على رفع مذكرات البرلمان الأردني للعمل على تعديل المادة (12) من قانون الجوازات الأردني 1969 لمساندة المرأة، وقد لاقى هذه الحملة اهتمام الصحافة، والكثير من الشخصيات، وعلى أثر هذه الحملة قامت اللجنة القانونية المنبثقة عن اللجنة الوطنية لشؤون المرأة برئاسة وزارة العدل بالتعديلات المتعلقة بقانون الأحوال الشخصية والجوازات، وتضمنت التعديلات العمل على صرف دفتر عائلة مستقل للمرأة المطلقة، وللأرملة، وللزوجة الثانية، أو الثالثة...⁽⁶⁷⁾ وكذلك تتم إضافة الأولاد القاصرين الذين لم تتجاوز أعمارهم سن السادسة عشر من العمر إلى جواز سفر والديهم، ويكون بناءً على طلبها دون شرط موافقة الأب، في حال لم يكونوا في جواز سفر والديهم من قبل، وبعد زواج المرأة الأردنية من رجل أجنبي يتم صرف دفتر عائلة باسم الزوجة، ولا تتم إضافة الزوج والأولاد لدفتر العائلة؛ حيث يتم تبعيتهم حسب جنسية والديهم⁽⁶⁸⁾.

وهكذا نلاحظ بأن اتحاد المرأة الأردنية تمكن من خلال برامجها المذكورة سابقاً من الحصول على العديد من الحقوق للمرأة والطفل، وكذلك حمايتهم من العنف، وغيرها من المشكلات في داخل المجتمع، كما وساهمت تلك البرامج في زيادة التوعية القانونية، والاجتماعية، والسياسية للمرأة الأردنية، والتي ساعدتها في أن يكون لها دور فاعل على الصعيد السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والصحي، والقانوني في المجتمع.

الخاتمة:

استطاع اتحاد المرأة الأردنية من خلال البرامج التي عقدتها العمل على مكافحة العنف ضد المرأة من خلال تعريف المرأة بحقوقها القانونية، ومن خلال برامج محو الأمية القانونية من أجل جعل المرأة قادرة على الدفاع عن نفسها بعد معرفة ما لها من حقوق، وما عليها من واجبات.

اهتم اتحاد المرأة الأردنية بالطفل من خلال قيامه بعمل برنامج دار ضيافة الطفل، والذي كان من أهم نتائجه: العمل على زيادة الوعي عند الأسر المنفصلة للعمل على زيادة الكفاءة لرعاية الطفل، وقد كان هدف الدار مشاهدة الطفل للأب والأم في بيئة سليمة هادئة بعيداً عن المحاكم والمراكز الأمنية، ومدى تأثير مثل هذا البرنامج على نفسية الطفل، وقد حقق برنامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية أهدافه، والتي تتمثل في خلق تفاعل بين الطفل وذويه؛ حيث إن هذا البرنامج في نفس الوقت هو إضفاء أسري للعمل على محاولة إعادة الحياة الأسرية.

يعدّ اتحاد المرأة الأردنية جمعية وطنية نسوية، قائمًا على أساسي المساواة الكاملة بين الرجل والمرأة، وتدعو للعمل على إلغاء كافة أشكال التمييز والقهر ضد المرأة الأردنية وكافة أشكال العنف، وتؤمن جمعية اتحاد المرأة الأردنية بحق المواطنة الكاملة للرجل والمرأة والمساواة، وتكامل الأدوار بينهم، والهدف هو خلق مجتمع مدني قائم على تساوي الحقوق.

وبينت الدراسة أنّ برنامج خطّ الإرشاد الأسري وضع وفق فكرة نسوية، ووفق رؤية تؤمن بحق المساواة للمرأة، وترفض العنف والتمييز ضدها.

المصادر والمراجع العربية:

أولاً: المصادر:

- مقابلة مع المحامية إلهام الشوى، مديرة دار ضيافة الطفل والإرشاد الاسري، عمان، 2022م.
- مقابلة مع السيدة حكمت هلسة، مستشارة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022م.
- مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022م.
- مقابلة مع السيدة ناجية الزعي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي، عمان، 2022م.
- مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022م.

ثانياً: المراجع:

- البوريني، عمر، والهندي، هاني، المرأة الأردنية رائدات في ميدان العمل، الأردن، (د.ن)، 1994م،
- بنيني، أحمد، "الحماية الدولية والوطنية للمرأة ضد العنف"، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، ع(32)، 2013م.
- التل، سهير سلطي، تاريخ الحركة النسائية منذ عام 1944 حتى عام 2008م، دراسة تاريخية، (ط2)، الأردن، وزارة الثقافة، 2014م.
- التل، سهير سلطي، مقدمات حول قضية المرأة والحركة النسائية في الأردن، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1985م.
- أبو حمود، موفق محمد، "مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية: الثابت والمتغير، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربي، لبنان، ع (473)، 2018م.
- الخوالدة، صالح عبد الرزاق فالح، "المشاركة السياسية للمرأة الأردنية: دراسة تحليلية لمشاركة المرأة في انتخابات مجلس النواب السادس عشر"، دفا تر السياسية والقانون، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع (11)، 2012م.
- الخزاعلة، محمد ربيع، الأوائل في مسيرة المرأة الأردنية، عمان: (د.ن)، 2014م.
- دائرة المطبوعات والنشر بالتعاون مع دائرة شؤون المرأة، المرأة الأردنية، عمان: (د.ن)، 1979م.
- أبو رومي، رهام جميل، الحركة النسائية ودورها في المجتمع الأردني، الجامعة الأردنية، عمان، 1995م.

- الزعبي، فاروق، حقوق المرأة في القانون الدولي والتشريعات الوطنية الاردنية، جامعة اليرموك، إربد ، 2003م.
- السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية القانوني والاجتماعي، عمان، دار يافا العلمية، 2004م.
- السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية "قرار أسمى خضر بإتاحة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي للنساء المعنفات"، وثيقة رقم (55)، الأردن، دار يافا، 2004م.
- السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية "دور الاتحاد في المشاركة في القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة"، وثيقة رقم (71)، الأردن، دار يافا، 2004م.
- السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية "قرار ينص على حق المرأة في الحصول على جواز السفر"، وثيقة رقم (54)، الأردن، دار يافا، 2004م.
- السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، "القانونية الشخصية للمرأة المستمدة من الدستور"، وثيقة رقم (46)، الأردن، دار يافا، 2004م.
- السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، "تعديل النص القانوني لإعطاء المرأة جواز السفر"، وثيقة رقم (85)، الأردن، دار يافا، 2004م.
- السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، قانون الجوزات الأردني المساند للمرأة، وثيقة رقم (77)، الأردن، دار يافا، 2004م.
- ضريف، محمد، "مؤتمر بكن حلقة في عولة العلمنة"، مجلة الفرقان، الكويت ع (36)، (1996م).
- العموش، مريم محمد، التمكين القانوني للمرأة الأردنية وانعكاساته على مشاركتها السياسية، الجامعة الأردنية، عمان، 2015م.
- العضايلة، لبنى مغلد، "الثقافة القانونية: دراسة في قانون العقوبات الأردني"، المجلة العربية للدراسات الأمنية، الرياض، ع (75)، 2013م.
- أبو غيدا، رشيد، من هو، الإصدار السادس، عمان: (دن)، 1993م.
- الفقيه، فاطمة، دور المرأة في الحياة الثقافية والفكرية في الأردن بين عامي 1950 حتى 1967م، الجامعة الأردنية، عمان، 2008م.
- ميرزا أغا، محمد ميرزا أغا "تحديد سن الزواج في الفقه الإسلامي وقانون الأحوال الشخصية"، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، العراق، ع (1)، 2014م.
- الهلالات، خليل. "تقييم برامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية"، مجلة جامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، فلسطين، ع (1)، 2019م.

<http://academic.ju.edu->

<https://jwu.org.jo/ar->

<https://ujeeb.com>

الهوامش:

* تأسست جمعية الاتحاد النسائي الأردني بتاريخ 1945/1/31، تحت اسم الاتحاد النسائي الأردني حيث ذكرت سهير التل والتي تعد أحد رائدات ومؤسسات الاتحاد تاريخ التأسيس في 1945/5/31، حيث نشأ الاتحاد برئاسة من الملكة زين الشرف، وكل من إملي بشارت سكرتيرة للجمعية، وأميرة الشريفي أمينة سر للاتحاد. وتهدف جمعية الاتحاد النسائي الأردني إلى رفع مستوى المرأة ثقافياً واجتماعياً وصحياً، وخاصة فيما يتعلق بشؤون الأمومة وحسن العناية بالطفل إذ يسعى الاتحاد لتحقيق مجموعة من الأهداف والغايات والتي منها تنظيم وتوحيد جهود المرأة الأردنية من أجل الدفاع عن مكتسباتها وحقوقها والتصدي لأي شكل من أشكال التمييز ضد المرأة، والعمل على تحسين وضع المرأة الأردنية الاجتماعي، ورفع مستواها الثقافي، ونشر القواعد الصحية من أجل العناية بالأطفال، ومن أجل تقديم المعونة للأمهات الفقيرات.

حيث سعت جمعية الاتحاد النسائي الأردني منذ بداية ظهوره إلى عمل مجموعة من الأنشطة والمشاريع والبرامج، والتي كان أبرزها عمل دورات تدريبية في مجموعة من المجالات مثل؛ التجميل، والخياطة، والتطريز، والثقافة الصحية، ومحو الأمية الأبجدية، وغيرها من البرامج غير التقليدية مثل؛ محو الأمية، واللغات، والحاسوب، والسكرتاريا، حيث قامت المرأة الأردنية بالمشاركة على المستوى التنظيمي السياسي، لذلك تعتبر المشاركة السياسية من أساسيات مشاركة المرأة وتشكيل الوعي السياسي والثقافي والاجتماعي لديها.

- (1) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/9/18م.
- (2) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/9/18م.
- (3) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/9/18م.
- (4) السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية القانوني والاجتماعي، عمان، دار يافا العلمية، 2004م، ص429.
- (5) العضيلة، لبنى مغلد، الثقافة القانونية: دراسة في قانون العقوبات الأردني، المجلة العربية للدراسات الأمنية، الرياض، ع 57، 2013م، ص314.
- (6) الزعبي، فاروق، حقوق المرأة في القانون الدولي والتشريعات الوطنية الأردنية، جامعة اليرموك، إربد، 2003م، ص30.
- (7) الزعبي، فاروق، حقوق المرأة في القانون الدولي والتشريعات الوطنية الأردنية، جامعة اليرموك، إربد، 2003م، ص40.
- (8) اتحاد المرأة الأردنية، النظام الأساسي، عمان، 1994م، ص13.
- (9) التل، سهير سلطي، تاريخ الحركة النسائية منذ عام 1944 حتى عام 2008م، دراسة تاريخية، الأردن: وزارة الثقافة، 2014م، (ط1)، ص209.
- (10) بنيني، أحمد، الحماية الدولية والوطنية للمرأة ضد العنف، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، ع (32)، 2013م، ص349.
- (11) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/9/18م.
- (12) بنيني، أحمد، الحماية الدولية والوطنية للمرأة ضد العنف، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، ع (32)، 2013م، ص350.
- (13) مؤتمر بكين: هو مؤتمر عقد في بكين بتاريخ 1995/9/4م، وهو المؤتمر العالمي الرابع للمرأة، ركز المؤتمر على حقوق المرأة مثل المساواة، والسلام والتنمية، وترتكز وثيقة بكين على أن التمايزات بين الذكر والأنثى ليست طبيعية وإنما تمايزات اجتماعية، وركزت على

المساواة في الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وركز المؤتمر على مصلحة المرأة واهتم بضرورة التركيز على حقوقهن وعلى تمكين المرأة، والعمل على إدماج المرأة والجمعيات النسائية في المجتمع، والهوض بالمرأة في جميع المجالات، وتغيير الأنماط الاجتماعية والثقافية لسلوك الرجل والمرأة بهدف تحقيق القضاء على التحيزات والمساواة بينهم. للمزيد انظر: ضريف، محمد، (1996م)، مؤتمر يكن حلقة في عولة العلمنة، مجلة الفرقان، الكويت، ع (36)، ص 76-77-78.

(14) التل، سبهر سلطي، تاريخ الحركة النسائية منذ عام 1944 حتى عام 2008م، دراسة تاريخية، الأردن: وزارة الثقافة، 2014م، (ط1)، ص22

(15) السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية القانوني والاجتماعي، عمان، دار يافا العلمية، 2004م، ص460.

(16) مكرم عودة: ولدت في جنين عام 1961م، درست الابتدائي والثانوي في فلسطين، ودرست بكالوريوس وماجستير علم اجتماع في الجزائر، تعمل حاليًا نائبة المدير العام باتحاد المرأة الأردنية في عمان، وكانت مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي عام 1996م، ومديرة إقليمية بقطر وتونس بالقضايا المتعلقة بالعنف ضد المرأة، والمساواة، والتحرش بالأطفال. مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في جمعية اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/10/20م.

(17) اتحاد المرأة الأردنية، النظام الأساسي، عمان، 1994م، ص13

(18) التل، سبهر سلطي، مقدمات حول قضية المرأة والحركة النسائية في الأردن، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1985م، ص191

(19) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/10/11م.

(20) أبو غيدا، رشيد. من هو، الإصدار السادس، عمان: (د.ن)، 1993، ص89.

(21) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/9/18م.

(22) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي، اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/10/11م.

(23) اتحاد المرأة الأردنية، النظام الأساسي، عمان، 1994م، ص13

(24) حلبي ساري: ولد في جنين أردني الجنسية، درس البكالوريوس في الجامعة الأردنية في علم النفس عام 1972م، ودرس الماجستير في جامعة برادفورد بتخصص علم النفس في بريطانيا عام 1979م، وأكمل دراسة الدكتوراة عام 1983م في جامعة برادفورد في بريطانيا بقسم علم الاجتماع، وهو عضو سابق في مجلس أمناء جامعة الزرقاء في الأردن، ورئيس سابق للجمعية العربية لعلم الاجتماع، وعميد كلية الإعلام في جامعة الشرق الأوسط، ورئيس قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي <http://academic.ju.edu>

(25) مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/10/20م.

(26) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/9/18م.

(27) مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/10/20م.

(28) مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/10/20م.

(29) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/9/18م.

(30) بسملة بنت طلال: ابنة الملك طلال، والملكة زين الشرف، ولدت في عمان في 1951/5/11م، ونشأت في كنف الملك الحسين والملكة زين الشرف، وتلقت تعليمها في المدرسة الأهلية للبنات، وأكملت الثانوية في بريطانيا، والتحقت بجامعة أكسفورد، وحصلت على الدكتوراه في 2001م، وتخصصت في اللغات، رعت المركز الثقافي الإسلامي في مسجد الشهيد الملك عبد الله بن الحسين. اهتمت بفعالية المرأة وأنشطتها المتعددة في المجتمع الأردني واهتمت بقضايا الأسرة والتربية وواقع المجتمع وهمومه والعمل الخيري التطوعي، وقد افتتحت معرض إعمار الهاشي الثالث للمسجد الأقصى المبارك، وقبة الصخرة المشرفة، ومشروع إعمار مقامات الصحابة، ومعرض إنتاج طالبات المراكز الإسلامية في عدد من المحافظات، ومعرض الصور الذي تضمن نشاطاتهن منذ تأسيس مديرية الشؤون النسائية، وفي 4/2 / 1970م عقد قرائها على السيد تيمور الداغستاني: عثمانة، سميج أحمد، مجلة وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، عمان، 1996م، ع(2):32. أزياء وإسراء ومجموعة من المؤلفين، (د. ن)، نساء من الأردن، (ج1)، مجلة أزياء، منشورات تعاونية النشر والإعلام، عمان، ع (2):13.

(31) أسعى خضر: ولدت عام 1952 في قرية الزبائدة، درست بكالوريوس حقوق في جامعة دمشق عام 1977م، حصلت على جائزة الشرف في الدفاع عن حقوق الإنسان من منظمة مراقبة حقوق الإنسان الأمريكية، وحصلت على وسام الاستقلال من الدرجة الأولى عام 1991م، عملت معلمة في مدرسة راهبات الوردية في عمان عام 1979م، وعملت في مجال الصحافة في صحيفة الأخبار عام 1979م، وعملت في المحاماة بمكتب خاص، وكانت رئيسة الاتحاد النسائي في الأردن، وعضو اللجنة الملكية لصياغة الميثاق الوطني الأردني، وعضو اللجنة الملكية لتأسيس مركز الحرية الديمقراطية وحقوق الإنسان، وعضو الهيئة الإدارية للمنظمة العربية لحقوق الإنسان فرع الأردن، وعملت مستشارة لجنة الحريات العامة لمجمع النقابات المهنية، من إنجازاتها المشاركة في العديد من المؤتمرات حول حقوق الإنسان والمرأة والديمقراطية، وقاضية في أكثر من محكمة دولية شعبية لمحكمة الاعتداءات على حقوق الشعوب. للمزيد انظر: البوريني والهندي، المرأة، ص 28-29.

(32) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 18/9/2022م.

(33) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 18/9/2022م.

(34) مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 20/10/2022م.

(35) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 11/10/2022م.

(36) مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 20/10/2022م.

(37) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 11/10/2022م.

(38) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 11/10/2022م.

(39) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 11/10/2022م.

(40) مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 20/10/2022م.

(41) ضريف، محمد. "مؤتمر بكين حلقة في عوامة العلمنة"، مجلة الفرقان، الكويت ع (36)، 1996، ص 120.

(42) العموش، مريم محمد، التمكين القانوني للمرأة الأردنية وانعكاساته على مشاركتها السياسية، الجامعة الأردنية، عمان، 2015، ص 54.

(43) العضيلة، لبنى مخلص. "الثقافة القانونية: دراسة في قانون العقوبات الأردني"، المجلة العربية للدراسات الأمنية: الرياض، ع (75)، 2013، ص 70.

(44) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 11/10/2022م.

(45) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 11/10/2022م.

(46) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 18/9/2022م.

(47) الخوالدة، صالح عبدالرزاق فالح، "المشاركة السياسية للمرأة الأردنية: دراسة تحليلية لمشاركة المرأة في انتخابات مجلس النواب السادس عشر"، دفاثر السياسية والقانون، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع (11)، 2012، ص 45.

(48) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 18/9/2022م.

(49) مقابلة مع المحامية إليهام الشوى، مديرة دار ضيافة الطفل والإرشاد الأسري، عمان، 18/9/2022م.

(50) التل، سهير سلطي، مقدمات حول قضية المرأة والحركة النسائية في الأردن، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1985م، ص 190.

(51) مقابلة مع السيدة نادية شمروخ، مديرة اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 18/9/2022م.

(52) مقابلة مع السيدة مكرم عودة، نائب المدير العام في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 20/10/2022م.

- (53) الهللات، خليل، تقييم برامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، فلسطين، ع (1)، 2019م، ص362.
- (54) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 2022/10/11م
- (55) الهللات، خليل، "تقييم برامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية"، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، فلسطين، ع (1)، 2019م، ص362.
- (56) مقابلة مع المحامية إلهام الشوى، مديرة دار ضيافة الطفل والإرشاد الأسري، عمان، 2022/9/18م.
- (57) مقابلة مع السيدة ناجية الزعبي، مديرة خط الإرشاد القانوني والاجتماعي والنفسي في اتحاد المرأة الأردنية، عمان، 11/2022/10م.
- (58) الهللات، خليل، "تقييم برامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية"، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، فلسطين، ع (1)، 2019م، ص363.
- (59) البوريني، عمر، والهندي، هاني، المرأة الأردنية رائدات في ميدان العمل، الأردن: (د.ن)، 1994، ص52
- (60) بنيني، أحمد، "الحماية الدولية والوطنية للمرأة ضد العنف"، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، ع (32)، 2013، ص85.
- (61) أبو حمود، موفق محمد، "مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية: الثابت والمتغير، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ع(473)2018.
- (62) مقابلة مع المحامية إلهام الشوى، مديرة دار ضيافة الطفل والإرشاد الأسري، عمان، 2022/9/18م
- (63) الهللات، خليل "تقييم برامج دار ضيافة الطفل في اتحاد المرأة الأردنية"، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، فلسطين، ع (1)، 2019م، ص328
- (64) السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، دور الاتحاد في المشاركة في القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة، وثيقة رقم (71)، الأردن، دار يافا، 2004م، ص524.
- (65) السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، دور الاتحاد في المشاركة في القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة، وثيقة رقم (71)، الأردن، دار يافا، 2004م، ص525.
- (66) السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، القانونية الشخصية للمرأة المستمدة من الدستور، وثيقة رقم (71)، الأردن، دار يافا، 2004م، ص524.
- (67) السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، قانون الجوازات الأردني المساند للمرأة، وثيقة رقم (77)، الأردن، دار يافا، 2004م، ص416.
- (68) السالم، زغلولة، واقع المرأة الأردنية، قانون الجوازات الأردني المساند للمرأة، وثيقة رقم (77)، الأردن، دار يافا، 2004م، ص416.

"قصيدة الديوان": مفهومها ودلالاتها "عشيات وادي اليابس" لعرار (مصطفى وهي التل) أنموذجاً

"أجري هذا البحث في أثناء إجازة التفرغ العلمي الممنوحة لي من الجامعة الأردنية، بدءاً من

الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2023/2024)".

أ.د. إبراهيم محمد الكوفحي*

تاريخ وصول البحث: 2024/10/28م تاريخ قبول البحث: 2025/2/26م

الملخص

يتوقف هذا البحث عند ظاهرة تسمية الديوان أو النتاج العام للشاعر باسم واحدة من القصائد التي ينضم إليها المجموع الشعري، وهي القصيدة التي رأينا أن نطلق عليها اسم "قصيدة الديوان"، لحمل الديوان الشعري اسمها، دون غيرها من القصائد التي يشتمل عليها. وهي لا تحتل موقعا ثابتا في الأعمال الشعرية، فقد تقابلنا في مستهل الديوان، وقد نعثر عليها في نهايته، أو في أي موضع آخر منه، نظراً لاختلاف الشعراء في ترتيبها...، حتى من ديوان إلى آخر لدى الشاعر الواحد. وليس يخفى أن "قصيدة الديوان" ليست كغيرها من النصوص، بل لها مكانتها وخصوصيتها التي اكتسبتها من اختيار الشاعر عنوانها ليكون عنواناً عاماً يطلق على المجموع كله، الأمر الذي يشور بوضوح إلى مركزية هذه القصيدة في نطاق المجموع، وما تشكّله في خلاله من بؤرة دلالية وفنية، تتواشج معها سائر النصوص. ومن هنا فإنه لا يمكن فهم الديوان الشعري وتفسير كثير من ظواهره تفسيراً صحيحاً دون التوقف طويلاً عند "قصيدة الديوان"، والانطلاق منها إلى سائر مكوناته النصية، إذ من البديهي أن تكون هذه القصيدة أول ما يلفت نظر الدارس ويُعنى به قبل كل شيء، بقطع النظر عن مطرحها في المجموع الشعري، وترتيبها في أثنائه. وهو ما تحاول هذه الدراسة أن تجلّيه، وتقف على أبعاده المختلفة، إذ لا يخفى مدى قلة عناية النقاد والدارسين بهذه القصيدة المحورية، على الرغم من أهميتها على صعيد الفهم والقراءة والتحليل.

كلمات مفتاحية: قصيدة الديوان، عشيات وادي اليابس، عرار (مصطفى وهي التل).

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

The Concept and Significance of "The Diwan Poem": "Asheyat Wadil-Yabis" of Arar as a Model

Abstract

This paper is concerned with the phenomenon of naming the collective work or oeuvre of the poet with one of the poems, which is referred to as the "Diwan Poem". It is the poem that the researcher chose to name after the title of the diwan, rather than any other poems in it. This poem is often found at the beginning of the diwan published by the author; however, it may sometimes appear in another position without holding a prominent position. The "Diwan" poem is not like any other text, as it has a unique status and significance it has gained from the poet's choice of title, which serves as a general title for the entire collection. This clearly indicates the significance of this text within the collection and its role as a semantic and artistic focal point aligned with other texts in the same collection. Therefore, it is not possible to understand and correctly interpret the diwan and many of its phenomena without a thorough examination of the "Diwan" poem, using it as a starting point to analyze the other textual components. It is evident that this poem should be the primary focus of any scholar, regardless of its position and order in the diwan. Thus, this study attempts to explore and examine the poem and its various dimensions, highlighting the noticeable lack of attention from critics and scholars to this central poem despite its significance for understanding, reading, and analysis.

Keywords: "The Poem Diwan", "Asheyat Wadil-Yabis", Arar

مدخل: حول "قصيدة الديوان":

تُعدّ ظاهرة عَنُونة القصائد والدواوين الشعرية ظاهرةً حديثةً، لعلّها لم تستفصّل بشكلٍ جليّ، إلا في مرحلة متأخّرة من تاريخنا الأدبيّ، أي ربّما قبل نحو قرنين من الزمان ليس أكثر، إذ صار الشعراء العرب يُعَنُون بوضع عناوين لأعمالهم الشعرية، سواء على مستوى القصيدة الواحدة، أو الديوان الكامل.

ولا خلاف أنّ هذه العناية بالعنوان، ليست وليدة الصدفة، بل هي تحوُّرٌ إلى مجموعة من العوامل التاريخية والحضارية، التي كان لها أثرها في صَنعة الإبداع العربيّ، في عصرنا الحديث، سواء في ميدان المنظوم أو المنثور، لعلّ في طليعتها اتساع دائرة الاتصال بالأدب والثقافة الغربيّة، ولا سيّما مع ازدياد حركة الترجمة، ودخول أشكالٍ أدبية جديدة، وتعدّد تيّارات الفنّ، على اختلاف مشاربها، ومنازعها الشعورية والفكرية⁽¹⁾.

وعلى الرغم من معرفة أجدادنا العرب للعُنونة بأشكالها المختلفة، في شتى ميادين التأليف والتصنيف، فإنّ هذا الضرب من العُنونة، أعني عُنونة الأعمال الشعرية على وجه التحديد، ظلّ غائبا، طوال القرون الشعرية السابقة، إلا ما كان يُذكر في مجاميع الشعر وغيرها من الدلالة على القصيدة من خلال مطلعها، أو رويّها، أو مناسبتها، أو غرضها⁽²⁾، وهو غيابٌ، بلا شكّ، يُلحِظ إلى أسبابٍ كثيرة، تتصلّ بالظروف التاريخية، وطبيعة العلاقة التي تربط بين المبدع والمتلقّي، ومما جاء في تحليل ذلك أنّ اعتماد الشعر العربيّ على المشافهة، وانتقاله عن طريق السماع، كان من آثاره تجنّب العنونة، أو عدم إحساس الشاعر بضرورة أن يضع عنواناً يوطّر تجربته، ليستمرّ هذا التقليد حتى بعد أن أصبحت القصائد تنشر في الصحف، ويتلقّاها النّاس بعيونهم، وليس بأذانهم، ومن ثمّ اجتهد محرّرو الصحف في اختيار عناوين تتصدّر القصائد، ثمّ تبعهم في ذلك الشعراء⁽³⁾.

ولا يخفى أنّ لعُنوان الديوان أو المجموع الشعريّ الذي يكون من وضع الشاعر نفسه أهميّة بالغة، إذ كان الشاعر لا يأتي بهذا العُنوان من فراغ، كما أنه لا يتعجّل في اختياره أو صياغته، بل هو يترتّب مليّاً، ويجتهد في ذلك اجتهداً كبيراً، بحيث يأتي وثيق الصلة بتجربته الذاتية التي يحاول أن يجسّدها وينقل أبعادها إلى المتلقّي، ممّا يجعل العُنوان الذي يضعه الشاعر جزءاً أساسياً من بنية العمل الإبداعيّ، وعنصراً مهماً من عناصره، لا يجوز إهماله أو تجاوزه.

ويختلف الشعراء العرب في عصرنا الحاضر، في طرائق اختيارهم أو صياغتهم لعُنوان الديوان الذي ينشرونه على النّاس، كما قدّ تتعدّد هذه الطرائق لدى الشاعر الواحد، وهو

يوالي نشر دواوينه خلال مسيرته الإبداعية، إذ قلما منهم من جاءت عناوين أعماله الشعرية التي يصدرها ضمن نسق ثابت أو في نطاق تسلسل منطقي ما، وإنما الاختلاف والتنوع في أساليب العنونة هو السائد عند أكثر الشعراء.

ومهما يكن، فإن عناية الشعراء بهذا العنصر من عناصر العمل الأدبي، أمر لا مراء فيه، ولعل أهم ما يحرص عليه كثير منهم هو أن يكون العنوان الذي يضعونه دالاً على طبيعة رؤيتهم الخاصة، وذا صلة بمجمل ما ينضم عليه المجموع الشعري، ولذلك فهو لا يأتي ارتجالاً أو عفوَ الخاطر، بل يحتشد له الشاعر احتشاداً كبيراً، وينتقيه بعناية فائقة.

ومن الطرائق الشائعة في تسمية الدواوين الشعرية التي تُنشر هاهنا وثمة، طريقة تسمية الديوان أو النتاج الشعري عامّة باسم واحدة من القصائد، التي يمكن أن يجدها القارئ في أول المجموع الشعري، أو آخره، أو في أي موضع آخر منه بين ذلك، نظراً إلى اختلاف الشعراء في ترتيب هذه القصيدة، حتى من ديوان إلى آخر لدى الشاعر الواحد... ولعل من المناسب أن نطلق على مثل هذه القصيدة اسم "قصيدة الديوان"⁽⁴⁾، لحمل الديوان الشعري اسمها، دون غيرها من القصائد التي ينضم إليها.

وواضح أن "قصيدة الديوان" ليست كغيرها من النصوص التي يشتمل عليها، بل لها مكانتها وخصوصيتها التي اكتسبتها من اختيار الشاعر عنوانها ليكون عنواناً عاماً يطلق على المجموع الشعري كله، الأمر الذي يشوّر بلا شك إلى مركزية هذه القصيدة في نطاق هذا المجموع، وما تشكّله في خلاله من بؤرة دلالية وفنية، تتواشج معها سائر النصوص على نحو من الأنحاء. ومن هنا، فإنه لا يمكن فهم الديوان الشعري، وكشف خيوطه الخفية، الرابطة بين مكوناته الإبداعية، وتفسير كثير من ظواهره تفسيراً صحيحاً مقنعاً دون التوقف طويلاً، عند "قصيدة الديوان"، ليكون الانطلاق منها بعد ذلك إلى سائر نصوصه، إذ من البديهي أن تكون هذه القصيدة أول ما يلفت نظر الدارس ويُعنى به قبل كل شيء، بقطع النظر عن مطرحها في المجموع الشعري، وترتيبها في أثنائه.

ومما يلحظ أن غير قليل من النقاد والباحثين لا ينتبهون إلى أهمية "قصيدة الديوان"، بالنظر إلى سواها من النصوص التي ينضم إليها المجموع الشعري الذي يتناولونه بالدراسة والتحليل، وكأنّ اصطفاً الشاعر لعنوان قصيدة بذاتها، ليكون عنواناً لمجموعه الشعري برمته، لا يعني شيئاً، وليس ثمة ما يدل على ما يُميّز هذه القصيدة عن غيرها!

وهذا أمرٌ من الغرابة حقاً، على أنه كان طبيعياً أن يستوقفهم هذا الاختيار، ويثير انتباههم على مستوى القراءة والتلقي، ليكون السؤال الذي يطرح نفسه، أول بدءٍ، هو لماذا جرى اختيار عنوان هذه القصيدة تحديداً دون سائر القصائد التي يحتويها الديوان؟ فمن المؤكد أن هذا الاختيار لا يقع من الشاعر عبثاً، أو دون قصدٍ، مما يجعل الجواب عن هذا السؤال مدخلاً على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية من مداخل القراءة والفهم، وخاصةً أن العنوان هو أول ما يطالعنا في العمل الشعري.

والواقع أن الأمثلة على "قصيدة الديوان"، التي يمكن أن يتوقف عندها الدارسُ جدّ كثيرة، إذ كانت هذه الظاهرة من الشيع بمكانٍ، ومن السهولة أن نتبيها في الجَم الغفير من الدواوين الشعرية الحديثة التي تنشرُ هاهنا وهناك. وفي هذه الصفحات سنتوقف، إن شاء الله تعالى، عند أنموذجٍ واحدٍ لهذه القصيدة حسب، هي قصيدة "عشيات وادي اليابس" للشاعر الأردني (مصطفى وهي التل)، المشهور باسمه الفني (عرار)، الذي أطلقه على نفسه، وكان يوقع به كتاباته الشعرية والنثرية⁽⁵⁾، إذ كان من الصعوبة التوقف ضمن المساحة المتاحة، (التي تأتي في حدود ما تطيقه مجلة) عند أكثر من أنموذج، وذلك لطبيعة دراسة هذا الضرب من القصائد، وما تقتضيه من استطلاع سائر مكونات المجموع الشعري.

"عشيات وادي اليابس" لعرار (مصطفى وهي التل)

أطلق اسم "عشيات وادي اليابس" على مجموع شعر عرار (1899 – 1949)⁽⁶⁾، وهو اسمٌ من وضع الشاعر نفسه، ومن هنا يكتسب العنوان، بوجه عام، قيمته الدلالية والفنية، لأن عنوان الديوان أو النص الشعري، إذا لم يكن من وضع المؤلف، فإنه لا قيمة له من هذه النواحي البتة، إذ أحياناً تكون بعض عناوين الدواوين الشعرية أو النصوص التي تنضمّ عليها من وضع الجامعين والمحققين أو دور النشر...، فليس من شك في أن شروى هذه العناوين ليس لها أي اعتبارات تُذكر على مستوى القراءة والتأويل، بل من الخطأ والتضليل أن يعول عليها في شيء من ذلك، وإنما يعول على عنوان المجموع الشعري الذي يكون من وضع المؤلف حسب، سواء بطريقة مباشرة، أي وضعه بنفسه، أو بطريقة غير مباشرة، كأن يكون قد اقترحه شخص آخر فارتضاه المؤلف ووافق عليه...، لأن العنوان في هذه الحالة ولا بدّ يكون على صلة وثيقة بطبيعة التجربة الإبداعية، ونابعاً من رؤية صاحبه.

ووادي اليابس، أو (وادي الريان)⁽⁷⁾ كما يُدعى في وقتنا الراهن، وإد معروفٌ يقع إلى الغرب الجنوبي من مدينة إربد شمالي المملكة الأردنية الهاشمية، ويصبّ في نهر الأردن، بعد مروره

بمنطقة سُرخبيل بن حَسَنَة، حيث مقام هذا الصحابي الجليل رضي الله عنه، في بقعةٍ تنخفض عن سطح البحر نحو (252) متراً، وهو يشتهر بزراعة عديدٍ من أنواع الخضار والأشجار كالحمضيات والرمان والموز والنخيل...، ممّا يعود إلى خصوبة أرضه، ووفرة ينابيعه وعيونه المائية، ولذلك كان أغلب (النَّور) أو (العُجر)⁽⁸⁾ ينصبون خيامهم قريباً منه، فيقتاتون على ثمراته وخيراته، كما يفيدون من توافد الزوّار والمصطافين إليه، يشحذون منهم، ويرتفقون بما يجدونه وراءهم من طعامٍ ومتاعٍ وما أشبه ذلك⁽⁹⁾.

ومن المشهور أنّ عراراً كثيراً ما كان يختلفُ إلى خيام النَّور أو (خرايشهم)⁽¹⁰⁾، ويقضي عندهم الأصائل والعشيات، وهو لشدة تأثير هذه العشيات في نفسه، وفي تجربته الإبداعية، نجده يختار اسم "عشيات وادي اليايس" عنواناً لديوان شعره، يكتبه على ضميمَةٍ من أوراقه الشعرية المخطوطة، قبل أن يجمع نتاجه كاملاً بعد وفاته وينشر بين دفتي كتاب⁽¹¹⁾، ممّا يكشف عن حرصه الشديد على أن يكون ديوانه تحت هذا العنوان لا غيره، وكأنه كان يخشى أن يفوّز بعتة قبل أن يظفر ديوانه بالعنوان المناسب، ولذلك فهو يأبى إلا أن يستعيّ هو ديوان شعره، غير تاركٍ ذلك لمن يأتي بعده من وارثٍ أو جامعٍ أو ناشرٍ، ولا ريب أن هذا يدلّ على مدى وعيه بأهمية العنوان، وارتباطه بالدلالة على بؤرة التجربة التي يعيشها الشاعر، ويعبّر عنها. ونحن نجد إشارة عرارٍ إلى اسم ديوانه في القصيدة التي سُمّي الديوان باسمها، أعني قصيدته "عشيات وادي اليايس"، التي نطلقُ عليها ها هنا اسم "قصيدة الديوان"، حيث قوله، مخاطباً صاحبتَه (جميلة النورية)، التي أهداها هذه القصيدة:

يا	أخت	وادي	قد	دعوتكِ	باسمه	وله	نسبتُ،	تبركاً،	ديواني	(12)

ومن هنا، فإنّ قراءة شعر عرارٍ، ومحاولة فهمه وتفسيره، لا يمكن أن تجري بعيداً عن هذه القصيدة، حيث نجدها تعرض إلى المحاور الموضوعية الأساسية التي دار عليها شعره، في إطار رؤيته الذاتية الخاصة، كما تكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين هذه المحاور، وذلك على نحوٍ لا نجده في سواها من النصوص.

ولعلّ هذه السمة أن تكون أبرز ما يميّز "قصيدة الديوان" عامّة، إذ من شأنها أن تختزل تجربة الشاعر، وتقدّمها دفعةً واحدةً على نحوٍ من الدقّة والتركيز، وهو ما نتبيّنه جلياً في

قصيدة عرار "عشيات وادي اليايس"، التي تشبه أن تكون نسخة مضغوطة من ديوانه الشعري.

ففي هذه القصيدة نجد أكثر الموضوعات التي كان يتطرق إليها عرار في شعره، مما يتعلّق على المستوى الفردي بضيقه بالوظيفة الحكومية، ومعاقبته للخمر، ولهوه ومجونه، وارتياحه خرايش النّور، وخروجه على السائد والمألوف من العادات والسلوكيات...، وما يتصلّ على المستوى الجماعي بانتقاد الأوضاع السياسية والاجتماعية المتردية في بلاده الأردن، والتنبيه إلى ما يحاك ضدّ أرض فلسطين من مؤامرات المستعمر الإنجليزي الظاهرة والخفية لأجل تشريد أهلها وتمكين عصابات اليهود من احتلالها وإعلانها دولة لهم. كما نجد فيها أيضاً أغلب الظواهر اللغوية والأسلوبية والفنية التي تميّز إبداعه الشعري، كاستمداده من قاموس اللغة اليومية والشعبية، وتأثره بلغة القضاء والمحاكم مما يرجع إلى دراسته واشتغاله الطويل في هذا الميدان، وتوظيف المكان الأردني، واستدعاء الشخصيات والنصوص التراثية، وصناعة الرموز والنماذج الإنسانية الخاصة...، وذلك كلّ مما يجده القارئ سافراً في ديوان عرار، إذ عليه مدار تجربته الشعرية، ومدار أغلب دراسات الباحثين والنقاد الألى تناولوا هذه التجربة⁽¹³⁾.

يستهلّ عرار قصيدته "عشيات وادي اليايس" بالتذمّر من الوظيفة الحكومية وضيقه بها، شاكياً من الزمان الذي أجاءه إلى ذلك، إذ كانت هذه الوظيفة من أسباب تكدير عيشه وتنغيصه، وحرمانه من المتع والملذات، التي على رأسها عنده متعتان: مجالس الخمر، وقرض الشعر. فيقول:

إنّ الزمان، ولا أقول زماني	بين (الطوايع والرسوم) ⁽¹⁴⁾ رماني
وأحال لذاتي وساوس حاسب	يهذي بضرب ثلاثة بثمان
فانظر إلى الندمان كيف تفرّقوا	بعدي، وكيف علا الغبار دناني
وإلى قريضي كيف أصبح تافهاً	وإلى بليغ القول كيف عصاني
وإلى أمانتي العذاب يسومها	سوط الجساب مهانة العبداني ⁽¹⁵⁾

إنّ الوظيفة الحكومية، في نظر عرار، ليست سوى قيود وأهاق، تحول دون قدرته على الصّدع بالحقّ، ورفع عقبرته بالاحتجاج على الظلم، وانتقاد الظروف السياسية والاجتماعية

التي يعيشها وطنه آنذاك بسبب تحكّم المستعمرين الأجانب ونهيمهم مقدّراته وخيراته، ومن هنا نتبيّن أسباب تعلّق الشاعر بالخمّر والشعر، فهما وسيلته للهروب من الواقع الأليم تارّة، استبقاءً للذات حين تشتدّ وطأة هذا الواقع إلى درجة عدم قدرته على الصبر والاحتمال، وطوراً لشحنه بالقوّة والجرأة الكافية على تعرية هذا الواقع والتنديد به، دون خوف من العواقب الوخيمة المحتملة جرّاء مواقفه الوطنيّة الصادقة، بدفاعه عن حقوق شعبه، وحرية بلاده واستقلالها.

وهذا ما يفسّر لنا انتقاله مباشرة، غبّ الأبيات السابقة، إلى الحديث عن الواقع السياسيّ في إمارة شرق الأردن، إبّان وقوعها تحت هيمنة الانتداب الإنجليزيّ، فيشير إلى (هوبر)، المستشار القضائيّ الإنجليزيّ في الأردن في عهد رئيس الوزراء، أو مجلس النظار كما كان يسمّى آنذاك، (حسن خالد أبي الهدى) في الفترة ما بين (1926-1931)، إذ اشتدّت سيطرة المسؤولين الإنجليزيّ في طول البلاد وعرضها⁽¹⁶⁾. يقول:

قانون (هوبر) حالّ بعض جريضة	دون القريض ودون كلّ بيان ⁽¹⁷⁾

وها هنا لا بدّ، بحسب عرارٍ، من اللجوء إلى الخمر والشعر، يستعين بهما ليمنحاه الإحساس بالحرية، وفصاحة القول وبلاغته، وهي بلاغة لا تُستمدّ عنده من البيان والبديع بقدر ما تستمدّ من حبّ الوطن، والولاء الصادق له، والشعور بواجب الذبّ عنه، وفضح المؤامرات التي يحوكها ليلاً أعداؤه، من المحتلّين والمستغلّين.

وفي هذا السياق يستحضر عرارٌ صديقه الخمار العمّانيّ (قعواراً)، فيقول:

فاستكتبوا (قعوار) نصّ تميمية	غراء، تُذهبُ عقدةً بلساني
وتشدّ أزَرَ هواجسٍ شعريّة	من كلّ فاكهة بها زوجان
وتعيد أحلامَ الشباب ضحوكة	كالزهر يبسمُ في سهول (معان) ⁽¹⁸⁾

تتضحُ في هذه الأبيات الثلاثة العلاقة الوثيقة عند عرارٍ بين الخمر والشعر، فهو من أجل حلّ عُقدة لسانه، ونظم القصائد التي تتغنى بالوطن، وتهاجم أعداءه، وتناضل عن كرامته، وتساهم في إصلاحه ونهضته...، فإنه لا بدّ من أن يعيش لحظاتٍ، يتناسى فيها الواقع المرير الذي يحاول إذلاله وإسكاته، ممّا يضطرّه إلى احتساء الخمر، ليتزوّد بالشجاعة، المُعينة على

استنباط الخطاب الشعري من أغوار النفس المقهورة وقيعان (اللاوعي)، دون خشية من أحد، أو اكتراث بشيء مما يترتب على إعلان احتجاجه على الأوضاع الاجتماعية والسياسية السيئة التي تعيشها البلاد، وفضح المتآمرين والفاستدين، كزجه في غياهب السجون، أو فصله من الوظيفة الرسمية، وقطع راتبه.

ومن هنا نلاحظ إسهاب الشاعر، غب تلك الأبيات، في الكشف عما وصلت إليه البلاد من حالة الذل والهوان، واستبداد المستعمر الأجنبي، واستخذاء العرب في حماية أرض (فلسطين) ومقدساتها الإسلامية والمسيحية، التي يسعى المحتل الإنجليزي إلى تمكين صهاينة اليهود من الهجرة إليها من شتى أصقاع البسيطة، ليقوموا دولة لهم عليها، بعد تقتيل أهلها، أو تطريدتهم وتشريدتهم منها.

وفي هذا السياق يأتي ذكر عرار لمجتمع (النور)، وما يعيشونه من حياة بائسة مهينة، من خلال تماهيه مع صاحبه النورية، وأنه لا فرق بين قومه وقومها في هذه المعيشة المخزية، ليكون استدعاء هذه الفئة من المجتمع تحديداً وصورتها القارة في الذهنية الشعبية وسيلته الفنية في تجسيد واقعه السيء، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. يقول، مخاطباً فتاة وادي اليابس:

قومي وقومك في الصغار، وجهلهم	معنى الحمية، كفتا ميزان
وأنا وأنت على اختلاف قبيلنا	في عُرْف (بك) (19) وجيشه سياني
يا (أخت سلمي) (20)، في غناك عذوبة	تبكي، ويغرق دمعا أحزاني
ما شمت وفض اليأس في نراتها	إلا استبنت بشجوها ألحاني
ورأيت في مرآة بؤسك صورتي	وقرأت فوق إطارها عنواني
وعرفت فيما أنت فيه من الأذى	ومن الصغارة والهوان هواني
أهلوك قد جعلوا جمالك سلعة	تشرى، وباع بنو أبي أوطاني
وذووك قد منعوك كل كرامة	وأنا كذلك، حارسي سجاني
يا بنت في إسبال جفك (محمل)	(للاشتباه) بأن طرفك (جاني) (21)

كما يأتي ذكره لصديقه (الشيخ عبود النجار) ⁽²²⁾، الذي يصنع منه عراراً أنموذجاً لرجل الدين الرسمي، الذي لا يجرؤ على قول كلمة الحق خوفاً على وظيفته الحكومية وراتبه الشهري، ليظل دائماً في دائرة الاهتمام بالقشور من الأمور دون لباها، وفي إطار الموضوعات التافهة التي لا تقطع له رزقاً، أو توجع له رأساً. فهذا الواقع المأساوي الذي يعيشه الشاعر هو الذي يضطره إلى شرب الخمر، وهو الأمر الذي لا يفهمه، بحسب عرار، الشيخ عبود الذي لا يكف عن عذله له وانتقاده سراً وعلانية، وإلا التمس له العذر فيما يفعل. وهنا تكمن المفارقة بينهما، فعلى الرغم من سكر عرار، فإنه من أكثر الناس إحساساً بواقع مجتمعه ووطنه، وذلك على الضد من صديقه، رجل الدين الرسمي، الذي هو على الرغم من صحوه، فإنه من أشد الناس غيبوبة عن هذا الواقع المرير، إذ لا يعنيه في شيء، على أنه الأخلق دون غيره أن يهتم بقضاياه، فيناصر الضعفاء، ويدافع عن الحقوق، ويضحي في ميادين الإصلاح والتغيير:

يا بنت، تحقيق العدالة ركنه	ولع القضاة براحة الوجدان
ولي بكاس في ارتشاف رحيقه	سكّر يحيل النابتات أمان
ويريك فقه الشيخ أقوالاً بها	ما أنزل الرحمن من سلطان
فاذا جهنم جنة، وإذا الأسى	نغى، وإذا نوب الزمان أغاني
وإذا بعفو الله يفتح مغلقاً	(عبود) أوصده على الغفران
يا شيخ، قولك ما "أشدّ عقابه"	غمز بوصف الراحم الرحمن ⁽²³⁾

وتتضح الصورة أكثر، في إطار هذه المفارقة بينه وبين الشيخ عبود، إذ نجد عراراً، غيب هذه الأبيات مباشرة، يشور بكل جرأة إلى المسؤولين عن تردّي الأوضاع، ويحذر من المآلات الخطيرة التي يمكن أن تصل إليها الأمور بسبب السكوت عن هؤلاء المسؤولين، الذين لا يستحقّون أن يكونوا في موضع المسؤولية، وذلك حيث يقول:

لله قومي كيف عكر صفوفهم	طيبش الشيوخ وخفة الشبان
وتسول المتزعمين حقوقهم	من زمرة الأذان والغلمان
وتظاهروا المتصدين لبيعهم،	لا عن تقى، بحماية الأوطان

يا رب إن (بلفور) ⁽²⁴⁾ أنفذ وعده	كم مسلم يبقى وكم نصراني
وكيان مسجد قريتي من ذا الذي	يبقي عليه إذا أزيل كيان
وكنسية العذراء أين مكانها	سيكون إن بعث اليهود مكاني ⁽²⁵⁾

فهذا الموقف الجريء إنما يحاول أن يؤكد فلسفته لشرب الخمر، ففي الوقت الذي يصدع هو فيه بقول كلمة الحق، فيما يتصل بواقع مجتمعه وبلاده، لا يبالي بما تجرّه عليه من محن ومصائب، فإنّ الشيخ عبوداً لا يجرؤ على ذلك، وهو ما يحفزه حفزاً إلى أن يظلّ على نهجه غير مبالي بما يقوله الشيخ وغيره من المتخاذلين الذين لا همّ لهم سوى توجيه سهام نقدهم له، وطئهم به، ومن هنا نراه يختتم قصيدته بقوله:

هات اسقي (قعواز)، ليس بهمي	قول الوشاة: عراز سكران
فالكأس لولا اليأس ما هشت له	كبد، ولا حديث عليه يدان
والخمر لولا الشعر ما أنست به	شفة الأديب وريشة الفنان ⁽²⁶⁾

وواضح أن هذه الخاتمة تشكّل نقطة مركزية في هذه القصيدة تحديداً.. وفي تجربة عراز الشعرية بوجه عام، لأنها تأتي هنا من باب التكرار، ممّا يدلّ على مدى استبداد هذه المسألة بتفكيره، لارتباطها بطبيعة الصراع الذي يعيشه مع محيطه الاجتماعي، ولا سيّما مع الشيخ عبود النجار، ذلك الديدبان الذي لم يكن يغفل عن مراقبته، أو يتغاضى عن تصرفاته الشاذة، في إطار مهمته الرسمية في الحفاظ، وحراسة قيم المجتمع وأخلاقه وتقاليده، ولذلك كان عراز في حاجة ملحة دائماً إلى تحليل هذه السلوكيات الواقعة منه، لإحداث نوع من التوازن النفسي لديه، في مقابل ما يتعرض له في حياته اليومية من سهام الملام والانتقاد.

فإذا انتقلنا من هذه القصيدة إلى غيرها من النصوص الشعرية التي ينضمّ عليها ديوان عراز، فإننا ملفون أغلب هذه النصوص لا تخرج عن محاورها المضمونية، وذلك ممّا يرتدّ إلى طبيعة "قصيدة الديوان" على نحو ما قدّمنا من شأنها من حيث محوريتها على مستوى رؤية الشاعر وتجربته الشعرية والفكرية، كما يدلّ على ذلك اختياره لها دون غيرها، ليطلق اسمها على مجموعته الشعرية.

فضيق عرارٍ بالوظيفة الحكومية، مثلاً، نجده يتردد في أكثر من قصيدة، وللسبب عينه الذي يتصل بحاجته إليها لسدّ متطلّبات عيشه وإعالة أسرته مع أنها تحول دون جهره بكلمة الحق التي يرى أنه لا بدّ أن يقولها في بعض الأحيان مهما كانت النتيجة في غير صالحه، كأن يُسجن أو يُنفى إلى العمل في مكان ناءٍ من البلاد أو يُفصل نهائياً من وظيفته.

يقول الشاعر، من قصيدة عنوانها "والعلم في عمّان أزياء"، بعد أن يتطرق فيها إلى حالة البلاد المزرية في ظلّ المستعمر الأجنبي:

لو أنّ (برنيطة) كانت عمايتكم	لووظفوها، ولم يُخطئك إثراء
لا وجه للعدل والإنصاف في بلد	كلّ ابن أنفى به أمار نهاء
والعلم كالجهل، إني قد شططت، وقد	نسيْتُ أن في في في من راتي ماء
يا أزمة أنطقتني اليوم جمجمة	لا تشمتي، فالججا شدّ وإرخاء
ها رفدكم، فخذوا، بُعداً لنا لئلكم	فإنه وصمة تالله شنعاء

لا تحسب الجرح فيمن لا يضحّ أسى يا (كوكس) ⁽²⁷⁾ مندماً، فالجرح نكأ ⁽²⁸⁾ ويقول أيضاً، من قصيدة تحت عنوان "إلى المرابين"، بعد أن بين فيها رفضه، بحكم وظيفته "مأمور إجراء" في دار العدلية بمدينة إربد ⁽²⁹⁾، أن يطيع أوامر هذه الفئة بتنفيذ الأحكام الظالمة بحقّ الفقراء والغارمين:

أسجن الناس إرضاء لخاطركم	وخشية العزل من ذا المنصب الدون
أم رغبة في تقاضي راتب ضربوا	نقوده من دماء في شرابي
هذي الوظيفة إن كانت وجائها	وقفاً عليكم، فعنها الله يُغني
إن الصعاليك إخواني، وإن لهم	حقاً، به لو شعرت لم تلوموني
فالعزل والنفي، حباً بالقيام به	أسى بعيني من نصبي وتعييني ⁽³⁰⁾

ولا غرابة هنا أن نلاحظ مخاطبة عرارٍ للشيخ عبودٍ في مستهلّ تينك القصيدتين، حيث يفتتح الأولى بقوله:

بالتفسي يا شيخُ من تقواك أشياء	ضابقتُ بها من فسيح الصدر أرجاء
أكلَ يومين ترميني بموعظة	فضفاضة، نسجُها: فقهٌ وإفتاء (31)

ويستهلّ الأخرى بقوله:

قولوا لعبودٍ علّ القول يشفيني	إنّ المرائين إخوانُ الشياطين (32)

إنّ عراراً كثيراً ما يستدعي ذكرَ الشيخ عبودٍ، متوجّهاً إليه باللوم والانتقاد حيناً، وبالسخرية والتهكم تارةً أخرى، ليمثّل حضورُ هذا الشيخ ظاهرةً بارزةً في ديوانه، حيث يجد القارئ ذلك يتكرّر في عديدٍ من قصائده، ويكفي أن يشار هاهنا، فضلاً عمّا فرط، إلى قصائده ومقطعاته الواردة تحت العناوين: "ما ذمّ شعرك"، و"لم يبعني بدجاجة"، و"أنفاس عيد الفصح"، و"ما أظلم الوجود"، و"من ليالي الشوبك المحمية"، و"عبود"، و"رويداً إنه العيد"، و"يا أيها الرجل"، و"يا أيها الشيخ"، و"نورٌ نُسمّهم"، و"يقول الشيخ"، و"بين الخرايش"، و"إفلاس"، و"دعني من التقوى"، و"بعد الأربعين"، و"عبود مات"، و"لقمة الخبز"، و"التوبة"، و"توبة عن التوبة"، و"يا جيرة البان"، و"يا مي"، و"يا مرحبا"، و"العبودية الكبرى"، و"أقبل الساق"، و"نفثات خمري". هذا، إلى غير ذلك من القصائد التي يستحضرُ فيها عرارٌ عند إنشائها نصائحَ الشيخ عبودٍ له وتوجيهاته دون أن يصحّح باسمه.

أمّا تفسير هذه الظاهرة، فهو يرجع إلى ارتباط ذكر الشيخ عبود عند عرارٍ بعدّة موضوعاتٍ محوريّةٍ في تجربته الشعرية بوجهٍ عامّ، ممّا يتعلّق بكلتا حالتيه: الفردية والجماعية، كما نتبيّن ذلك فيما تناوله في عديدٍ من قصائده من موضوعاتٍ: كالخمر، والمرأة، والنور... وهجاء مظاهر التمدّن الكاذب، ونقد الأوضاع السياسية والاجتماعية في بلاده، وفضح مؤامرات المتآمرين لإقامة دولةٍ لليهود في أرض فلسطين... وهي الموضوعات الأبرز التي ظلّت تُشغله طوال حياته، واحتلّت مساحةً شاححةً في ديوانه، وكانت في أكثر الأحيان تتداخل في نصّه الشعريّ، حتى ليبدو أول وهلةٍ أنه نصّ مفكّكٌ، لا رابط بين أجزائه، لكثرة ما فيه من مساراتٍ ومنحنياتٍ.

ويبرزُ الشيخ عبود في مثل هذه القصائد وغيرها بحسبه عاذلاً جاهلاً، لم يقف إلا على الظاهر من عالم الشاعر في مبادله وتصرفاته الخارجة على العُرف وعن آداب اللياقة واللّباقة،

إذ لم يدرك الأسباب التي اضطرتّه إلى ذلك، ممّا يتصل بسوء أوضاع بلاده السياسية، وما يعانيه النّاس من حوله من فقدانٍ للكرامة، وغيابٍ للعدالة الاجتماعية، ولذا كان عرازاً دائماً من الحرص على تبيان هذه الأسباب، في معرض دَوْدِهِ عن نفسه، وردّه على انتقادات الشيخ عبّود له، كقوله، في "العبودية الكبرى"، على سبيل التمثيل:

إنّ	الذي	نُسبى	مواطنه	تحلّ	له	السبيّة	(33)

أو قوله:

يا	شيخ،	يا	مَنْ	كلّما (عنقَصْتُ)،	قطب	لي	جبيّة
ماذا	على	مَنْ	سامّة	الإفرنج	خسفاً	أَنْ	ثُهينة
واشتطّ	يشرّبها	إلى		أَنْ	يغتدي	سكران	طينة (34)

وواضح أنّ حياة عرازٍ الشخصية ليست بمعزلٍ عن مواقفه الوطنية، وهو ما كان غائباً عن ذهن الشيخ عبّود الذي ظلّ يُنكر على الشاعر شُرْبَهُ للخمر ونزوعه إلى حياة اللهو والعبث، واختلافه إلى مضارب النور... وهو ما شكّل ما يُشبه عقدةً نفسيةً لعرازٍ، اضطرتّه على الدوام إلى أن يتصدّى لها، ويظلّ في صراعٍ مع الشيخ عبّود وما كان يوجّه له من انتقادٍ وملامٍ، ليأتي هذا الصراع في أكثر قصائد الشاعر في صورةٍ نمطيةٍ، لا تعزّب كثيراً عن تلك الصورة التي نجدها في "قصيدة الديوان": "عشيات وادي اليابس، ممّا يتصل بطبيعة العلاقة الجدلية بين الخاصّ والعامّ عند الشاعر، وآليّاته في الدفاع عن نفسه، إذ كان قادراً على الردّ على الشيخ عبّود وغيره ممّن يأخذون عليه مذهبه في حياته الشخصية، سواء في معاقرة للشراب أو في تردّده على (خرايش التّور)، وذلك حين يشنّ هجوماً معاكساً عليهم بتعرية مواقفهم من الحياة العامة، وكيف أنّهم، ومنهم مسؤولون ومتنفّذون، يسكتون عن قول الحقّ، وينصرون الباطل، وباركون الظلم، ولا يعنهم بحالٍ ضياع البلاد أمام عيونهم! فإذا كان عرازاً يشرب ويسكر، فهو من أجل أن يصبح، على حدّ قوله:

بعضهم	يسكر	للسكر،	وفي	النّاس	مَنْ	يسكر	يا	شيخ،	ليصحو	(35)

وهو صحوٌ يُريغه الشاعر ليصدع بكلمة الحقّ، وينبّه إلى الأخطار المحيطة بوطنه، ويهجو الفاسدين والمتآمرين، بعيداً عن التفكير بالمآلات الأليمة لقول ذلك، كدخوله السجن أو فصله

من الوظيفة الرسمية التي يقتات هو وأسرته على راتبها الضئيل...، في عملية احتيال على الذات، لصالح الجماعة التي ينتمي إليها:

هاجها واشرب، فقومي كاد من	فرط إيقاظي لهم صوتي يَبْحُ (36)

وعلى خلاف ذلك تأتي صورة خصومه ومنتقديه، وعلى رأسهم الشيخ عبود، ممن يبالغون في نَحْبِ أثْلَتِهِ، ويلجئون في تشويه سُمْعَتِهِ، إذ يأخذ عليهم دائماً تخاذلهم عن نصرة المظلومين والمحرومين من أبناء جلدتهم، وتعاميهم عن أحوال بلادهم السيئة في ظلّ تحكّم المستعمر الغربي، وما يخطّط له لتمكين عصابات اليهود من إقامة دولة لهم في فلسطين. يقول عرار في تصوير واقع البلاد السيء:

أَوْ لَمْ تَرَ العرفاء كيف تهودوا	أَوْ لَمْ تَرَ المتعلمين تنصروا
والبانعين بلادهم بقلامه	قد أقدموا، والمخلصين تقهقروا
فالحز فينا للعلوج مطية	والعف منا لليهود يُسمسِرُ
بعنا العروبة بالوظيفة، وانبرى	لبيع غور أبي عبيدة أزعرُ
لا تعجبنا لفعلنا فنفسنا	رغم الظواهر، بالدناءة تزخرُ
فانظر إلى الأسد كيف تثعلبت	وإلى كلاب السوق كيف تَنَمَّرُ
حاك الصغار لنا رداء رئاسة	يلهو بقرض خيوطه المستعمر (37)

لا جرم يعلم عرار أنّ شرب الخمر من المحرّمات الدينية التي يجب اجتنابها، بيد أنّه حين يقارن إثمّه بما تورّط فيه منتقدوه من اقتراف الكبائر التي لا تغتفر، بحقّ قومه ووطنه ومقدّساته، فإنّه سرعان ما يشعر إزاء ذلك بالارتياح قليلاً، مؤملاً عفوَ ربّه عنه، ونيل رحمته، ودخول جنّته، ليتكرّر تعبيره عن ذلك في أكثر المناسبات التي يشتبك فيها مع غريمه عبود، ومن ذلك قوله، على سبيل التمثيل:

إنّها رجس، ولكن ربنا	شأنه عفوَ وإغضاء وصَفْح (38)

وقوله أيضاً، في مطوّله "بين الخرابيش":

يا شيخ، حسبك.. أدنى الإثم منزلة	من رحمة الله ما تدعوه أوزاري (39)

وكذا الأمر فيما يتصل بتردد عرارٍ على خرابيش النور، وحضوره مجالس غنائهم ورقصهم، وهو ما كان يراه الشيخ عبود ومنهم على شاكلته من الأمور المعيبة التي لا تليق برجل الدولة، الذي يشتغل في وظائفها الرسمية، ويجالس كبراءها وذوي الشأن فيها، فكثيراً ما كان عرارٌ يتأذى بمثل هذا الكلام الذي يَنْبِزونه به، لما يقدر في سمعته، ويضرب بأخلاقه، ولذا كان لا بد أن يتصدى له، فيرد على هؤلاء الذين يسعون من خلال ذلك إلى اغتيال شخصيته، ليأتي ردّه عليهم من جهتين: تارةً بموافقته على الصورة القبيحة والمهينة التي يرونها لمجتمع النور، غير أنه لا يرى مجتمع المدينة الذي يعيش فيه يختلف عن مجتمع النور في شيء، إذ هو الآخر في حالة من السوء والانحطاط والتشردم، تشبه حالتهم تماماً، كما في قوله، مثلاً، يخاطب صاحبه النوري (الهبر) (40):

يا (هبر)،	بي	فقر	كفرك	للإباء	وللحمية
أؤ	ما	تراني	قد	شعبت	على
واكلت	(بسكوتا)،	وهذا	الشعب	لا	يجد
(القلية) (41)					
ولبست	إذ	قومي	عراة	غير	ما
				نسجت	يديه (42)

بل إن عراراً ليرى مجتمعه يتدلى إلى حالة من "النورية"، لم يصل إليها حتى النور أنفسهم، كما في قوله:

نور	نُسَمِّهم،	ونحن	بغرفهم	منهم،	وفي	عين	الحقيقة	أنور (43)

وطوراً يأتي ردّه على منتقديه من ذوي الشأن بتقديم رؤيته الخاصة لمجتمع النور، إذ يراه أشبه ما يكون بـ (مدينة فاضلة)، حيث يعيش أهلها حياةً هانئة، ليس فيها ما ينغص ويكدر، ممّا يئض إلى محافظتهم على شيمهم الإنسانية الأصيلة، والتزامهم بقيمهم الاجتماعية النبيلة، وثباتهم على مبادئ أسلافهم، مهما كانت الظروف والأحوال.. لا يغيرون ولا يبدلون، خلافاً لمجتمعه، مجتمع المدينة، الذي يراه يتأسس على الضد من ذلك، ليفيق بكل مظاهر الزيف

والخداع، والميّن والخيانة، والجشع والطمع...، وهو ما راح يجليّه الشاعر في أكثر من قصيدة، كما في قوله مثلاً، في مطوّله السابقة:

بين الخرابيش لا عبد ولا أمة	ولا أرقاء في أزياء أحرار
ولا جناة، ولا أرض يضرّجها	دم زكي، ولا أخاذ بالثار
ولا نضار، ولا دخل ضربته	تجى، ولا بيدز يُمى بمعشار
بين الخرابيش لا حرص ولا طمع	ولا احتراّب على فلس ودينار
ولا هيام بألقاب وأوسمة	ولا ارتفاع ولا خفض بأقدار
بين الخرابيش لا كذب ولا ملق	ولا وشاة ولا رواد أخبار
ولا جواسيس، أتى سرت لاحقى	أوغادهم خلسة يقفون أثاري (44)

وقوله، في قصيدة أخرى:

فدع الرصانة والرزانة والحجا	برؤوس عبدان الفلوس تُنقر
وهلم عند الضارين بطبلهم	للناس أمثلة الصراحة نسمر
الراقصين على جبال جدودهم	رقصاً كرقص الأمس لا يتغيّر
الثابتين على مبادئ قومهم	الحافظين ذمام من لا يخفر
يا "هَبْز" شعبك بالحياة من أمي	أضعى الأحق، وبالكرامة أجدر (45)

إنّ أسلوب المقارنة بين مجتمع النّور ومجتمع المدينة هو ما انتعى عليه عراز في حومة الذبّ عن نفسه، ومجابهة خصومه في قضية قربه من النّور، وتردّده على خرابيشهم، إذ لم يأت ذلك عنده من فراغ، بل كان له، فيما يرى، مسوّغاته، بالنظر إلى واقع ذينك المجتمعين، وكما كان شربه للخمر مدعاةً لانتقاد واقعه من نواحيه المتعدّدة، وإدانة المسؤولين عن أحواله المتردية، فقد كان الأمر كذلك عنده في قضية علاقته بالنّور، التي راح يوظّفها لصالح مواقفه الوطنية في وضع يده على مكامن الفساد والأدواء التي يعاني منها مجتمعه الأردني، كما في قوله، مثلاً:

لما	رأيتُ	الكذب	سر..	تفوق	الفئة	السريّة
ورأيتُ	كيف	الصدقُ	يذهبُ	مَنْ	يقول	به
ونظرتُ	أحلامَ	الوظائفِ	سادةً	بين	البريّة	
أيقنتُ	أَنْ	الألمعية	في	ازدراء	الألمعية	
وحللتُ	عقلي	من	عقال	الهاجسينَ	بحسن	نيّة
فوجدتُ	رهُطاً	(الهُبْر)	قد	بَدَّ	الأمانتِ	أريجيّة (46)

وقوله، في نصّ آخر:

لما	رأيتُ	مكارم	الأخلاقي	في	الدنيا	كلام
ورأيتُ	أَنْ	المينَ	والتدليسَ	أوفى	بالمرام	
حرزْتُ	نفسي	من	قيود	الفضل	في	عُرف
وزججتها	في	زُمرة	المتصعلكينَ	مع	الطعام	
وأهبتُ	بالساقِ	أَنْ	اسرعُ	بالسّلافة	يا	غلام
هذي	خيامُ	الهَبْر	فاحببُ	بالمخيم	والخيام	(47)

وهكذا نلاحظُ أنّ معاناة عرارٍ كانت واحدةً، سواء فيما كان يُؤخذ عليه من إدمانه على الشراب، أو ارتياده خرابيش النّور، الأمر الذي كان يقتضيه، وهو بسبيل دفاعه عن نفسه، أنّ يوضّح الأسباب التي ألجأته إلى مثل هذه السلوكيات المنكرة، وأنّ يحملَ بقوة على منتقديه، الألى كثيراً ما كانوا يتسبّبون له بالإزعاج والأذى، بمحاولاتهم المستمرة، للحطّ من منزلته، أو محاربته في رزقه، وذلك بالكشف عن سواتهم، وتبيان دورهم فيما وصلت إليه البلاد من أوضاعٍ معيشية سيئة، ومن هيمنة ظاهرة للمستعمر الأجنبي.

وعلى هذا الأساس من الصراع الداخلي والخارجي الذي كان يعيشه عرازا طوال حياته، ويعانيه في ليله ونهاره، وظل يتفاقم إلى أن كان من أبرز الأسباب التي أدت إلى وفاته في سن باكرا نسبيا... بُنيت أغلب قصائد ديوانه "العشيات"، فهو إذا ما التفت إلى الواقع المأساوي الذي تعيشه بلاده وأمتة، واقع الذل والمهانة والظلم الفقر، فإنه سرعان ما يضطر إلى مواجهة حالته النفسية بلجونه إلى معاقرة الخمر، مرة لينطلق لسانه، فيشفي غليله بهجاء المسؤولين عن تردي هذا الواقع، وتارة من أجل أن يتناسى ذلك، لشدة وقعه الممض على نفسه، وعدم قدرته على احتماله، ولا سيما عندما يبلغ اليأس منه مبلغه... وقد يلجأ عرازا إلى احتجاجه على ذلك باختلافه إلى مجتمع آخر، هو مجتمع النور، ليكشف بذلك عن مدى تردي الأحوال في مجتمع المدينة الذي يعيش فيه، ومدى زيف التحرر الذي يدعيه، والتحضر الذي يفتخر به... وهو ما يجده القارئ على نحو جلي في هذه القصائد، التي إن هي ذكرت بشيء، فإنها تذكر بـ "قصيدة الديوان"، وانتقالاتها من حال إلى حال، فيما يؤرق الشاعر ويقلقه، من أمر ذاته من ناحية، ومن أمر شعبه ووطنه ومقدساته من ناحية أخرى... ولعل في إطار هذا الفهم لشعر عرازا ما يساعد في تأكيد وحدة القصيدة لديه، على الرغم مما قد تبدو في ظاهرها أنها لا تتوافر على ذلك.

خاتمة:

وبعد، فقد انطلق هذا البحث من أطروحة الخاصة التي تتعلق بمفهوم "قصيدة الديوان"، وما جرى من مقارنة ذلك على المستوى التطبيقي من خلال الوقوف على مجموع شعر عرازا (مصطفى وهي التل)، الموسوم بـ "عشيات وادي اليابس"، ولعل من المفيد أن نسجل هنا أبرز مقولات البحث الأساسية، وما انتهى إليه، من ناحيته: المفهومية والتطبيقية، وهي على النحو الآتي:

- جرى بلورة مفهوم "قصيدة الديوان" بناءً على ظاهرة شائعة، في مجال عنونة الأعمال الشعرية، تتمثل في نزوع كثير من المبدعين العرب هنا وهناك إلى عنونة الديوان الشعري أو مجموع النتاج الكامل باسم واحدة من القصائد، الأمر الذي يؤكد ولا بد أهمية هذه القصيدة، ويؤمى إلى مركزتها بالنظر إلى سائر قصائد المجموع، من حيث دلالتها على التجربة الشعورية والفكرية بعامة التي يحاول الشاعر أن يعبر عنها، وينقل أبعادها إلى المتلقي.
- تشكل "قصيدة الديوان"، في إطار مفهومها السابق، مدخلا أساسيا لقراءة العمل الإبداعي وتلقيه، لدورها في الكشف عن الخيوط الخفية التي تؤلف بين مكونات النصية كافة، نظرا إلى أن العنوان أول ما

يطالعنا في ذلك العمل، وينبئنا إلى نصّه المحوريّ، الذي من شأنه أن يُضوئ جوانبَ مهمّةً من طبيعة العلاقة التي تربط بين تلك المكونات.

– يكتسب عنوانُ العمل الشعريّ قيمته من التّواحي المضمونيّة والفنيّة، عندما يكون من وضع المبدع نفسه أو اختياره، لأنّه في هذه الحالة ولا بدّ يعدّ عنصراً مهمّاً من عناصر العمل، وجزءاً من نسيجه، لا يجوز إغفاله أو تجاوزه، وذلك لاتصاله الوثيق بمحتواه، وعموم تجربة صاحبه ورؤيته، وعليه فلا اعتبار لتلك العناوين على صعيد القراءة والتأويل التي يضعها غير المؤلّفين، كالمحقّقين مثلاً أو الناشرين... بل إنّ من الخطأ والتضليل أن يعوّل عليها في شيءٍ من ذلك.

– تناول البحثُ على المستوى التطبيقيّ قصيدة "عشيات وادي اليابس"، لعرار (مصطفى وهبي التلّ)، بوصفها "قصيدة الديوان"، حيث جرى التوقّف عند أهمّ الموضوعات والقضايا التي تطرّق إليها الشاعر في هذه القصيدة، كتدّمه من الوظيفة الحكومية، ومعاقبته للشراب، واختلافه إلى خرايش النّور... وانتقاد الأوضاع السياسية والاجتماعية في بلاده، والتنبيه إلى مؤامرات المستعمر الإنجليزيّ ضدّ أرض فلسطين، لتشريد أهلها منها، وتمكين اليهود من احتلالها..

– وكان ممّا اتضح غيب ذلك، من خلال استعراض أغلب قصائد المجموع، مدى استيعاب قصيدة "عشيات وادي اليابس" لأبرز الموضوعات والقضايا التي كانت تُورّقُ عراً على امتداد تجربته الشعرية، سواء على المستوى الفرديّ أو الجماعيّ، الأمر الذي يشير إلى خاصّة الغنى والاكتمال التي تميّز هذه القصيدة دون سواها من النصوص، وهو ما كان الشاعر، بلا ريب، على وعي به، إذ راح يصطفي عنواها، ليكون عنواناً للمجموع كلّهُ.

– كما اتضح أهميّة هذه القصيدة أيضاً في تفسير ظاهرة تعدّد الموضوعات داخل القصيدة الواحدة عند عرار، وانعطافاتها الكثيرة بين الخاصّ والعامّ، ممّا جعلها تبدو أوّل وهلةٍ أنها مفكّكة، ولا رابط بين أجزائها، على أنّ الأمر ليس كذلك ولا بدّ، وهو ما يجده القارئ واضحاً في "قصيدة الديوان" فيما عمد إليه عرارٌ من ربط سلوكيّاته الشخصيّة التي كانت تُؤخذ عليه... ممّا يتعلّق بقضيّة شربه للخمر، وتردّده على خرايش النّور، بالقضايا الوطنيّة والاجتماعيّة العامّة، لتكشف هذه القصيدة عن طبيعة الصراع: الداخليّ والخارجيّ، الذي ظلّ عرارٌ يكابده طوال حياته، حتى لا تكاد تخلو قصيدةٌ له من التطرّق إليه، سواء على نحو مباشرٍ أو غير مباشرٍ، ممّا يجعل من قصيدة "عشيات وادي اليابس" مفتاحاً لا غنى عنه للتّولّج في عالم الشاعر، والوقوف على كثيرٍ من أسرارهِ الموضوعيّة والفنيّة.

الحواشي:

- 1- ينظر: محمد عويس، العنوان في الأدب العربي: النشأة والتطور، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1988، ص: 273، وما بعدها.
- 2- ينظر: بسام قطّوس، سيمياء العنوان، مكتبة كتّانة، إربد، ط1، 2001، ص: 34.
- 3- ينظر: محمد حسن عبد الله، العنوان في التراث العربي: منظور تأسيسيّ في تأصيل العنونة بالأسماء في التراث العربي ودلالاتها الحضارية والنفسية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع180، أكتوبر _ ديسمبر 2019، ص: 24.
- 4- تقع هذه القصيدة، على سبيل التمثيل، في ديوان "المسافر" (عمّان، 1977) لعبد المنعم الرفاعي في أوّله، في حين تقع عند نزار قبّاني في ديوانه "الحُب لا يقف على الضوء الأحمر" (بيروت، 1983) في آخره، كما نجدتها في ديوان حبيب الزبويدي "الشيخ يحلم بالمطر" (عمّان، 1986) القصيدة الرابعة، يُنمّا في ديوانه "منازل أهلي" (عمّان، 1997) جاءت القصيدة الخامسة، وهي في ديوان عبد الله الصبيحان "هواجس في طقس الوطن" (بيروت، 1988) القصيدة الثانية عشرة، وعند حيدر محمود في "عباءات الفرح الأخضر" (عمّان، 2007) القصيدة الثانية.. إلخ.
- 5- للوقوف على البواعث والأسباب التي أوحّت للشاعر بأن يختار اسم (عرار)، ينظر: البدويّ المثلّم (يعقوب العودات)، عرار شاعر الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان، 2009، ص: 230.
- 6- حول الشاعر الأردنيّ عرار (مصطفى وهي التلّ)، ينظر: البدويّ المثلّم، عرار شاعر الأردن، وأحمد أبو مطر، عرار الشاعر اللامني، الإسكندرية، 1977، وكمال فحماوي، الشاعر مصطفى وهي التلّ: حياته وشعره، القاهرة، ط4، (د. ت)، وناصر الدين الأسد، الحياة الأدبية الحديثة في فلسطين والأردن حتى سنة 1950، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، ص: 237 – 317، وتركي المغييض، الحركة الشعرية في بلاط الملك عبد الله بن الحسين، 1920 – 1948، وزارة الثقافة والشباب، عمّان، 1980، ص: 131 – 138، وعيسى الناعوري، الحركة الشعرية في الضفة الشرقية من المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة الثقافة والشباب، عمّان، 1980، وزياد الزعبي، مقدمة تحقيقه لـ "عشيات وادي اليابس: ديوان مصطفى وهي التلّ (عرار)"، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1999، ص: 25 – 103، ومجموعة من الباحثين، معجم أدباء الأردن: الجزء الأول (الراحلون)، منشورات وزارة الثقافة، عمّان، ط1، 2001.
- 7- ينظر: البدويّ المثلّم، عرار شاعر الأردن، ص: 230، وأيضاً موقع (ويكيبيديا)، على الشبكة العنكبوتية، مادة "وادي اليابس".
- 8- لمزيد من التعريف بـ "التور" من حيث أرومهم وأحوالهم الاجتماعية والسلوكية، ينظر مثلاً ما كتبه البدويّ المثلّم، تحت عنوان "مَنْ هم التور؟"، في: عرار شاعر الأردن، ص: 141 – 144، كما ينظر فيه، ص: 156 – 170، مادة مهمة لعرار حول هذه الطائفة وما كان قد عرفه وخبره بنفسه من شأنها، عنوانها "أصدقائي التور"، وهي في الأصل أحاديثُ كان قد بثّها من "دار الإذاعة الفلسطينية" في القدس إبّان الانتداب البريطانيّ، ومي بنات، صورة الغجر في الرواية: دراسة مقارنة في نماذج عربية وعالمية، منشورات وزارة الثقافة الأردنية، عمّان، 2020، ص: 11 ما بعدها، وأيضاً موقع (ويكيبيديا)، على الشبكة العنكبوتية، مادة "غجر الأردن".
- 9- لطالما شاهدتُ ذلك منهم بنفسني في زياراتي لهذا الوادي مع العائلة أو الأصدقاء للتنزّه والاستجمام.

- 10- خرابيش، جمع خربوش، وهي من عاقية سكان شمالي الأردن، ويطلقونها على خيام التّور خاصّة، التي تخطّ عادةً من أسماطٍ وقطع قماشٍ، تختلف في أحجامها وألوانها.
- 11- ينظر ما كتبه زياد الزعبي في: عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، (مقدّمة التحقيق)، ص: 69 وما بعدها.
- 12- عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، ص: 381. وينظر كذلك: البدوي المثلث، عرار شاعر الأردن، ص: 336.
- 13- ينظر، على سبيل التمثيل: محمود السمرة، اللغة والأسلوب في شعر عرار، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، العدد المزدوج 5 - 6، أيار - كانون الأول، 1979، وأنور أبو سويلم، المضامين التراثية في شعر عرار، مجلة دراسات: العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمّان، 4، 1989، وتركي أحمد الرجا المغيض، جماليات المكان في شعر عرار، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، الكرك، الأردن، مج4، ع2، 1989، وأيضاً للمؤلف نفسه، النماذج الإنسانية ودلالاتها في شعر عرار، مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة الآداب واللغات، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، مج8، ع1، 1990، وقاسم المومني، الأرض في شعر عرار، مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، الكرك، الأردن، ع6، ع1، 1991، وسالم الهدوسي، التمرد والاعتراب في شعر عرار، مؤتة للبحوث والدراسات، مج6، ع2، 1991، وعبد القادر الرّباعي، صور من المفارقة في شعر عرار: قراءة من الداخل، في: بحوث عربية مهداة إلى الدكتور محمود السمرة، تحرير حسين عطوان ومحمد إبراهيم حوّز، دار المناهج، عمّان، 1996، وعلي جعفر العلق، شعيرة العبث والفوضى: قراءة في لغة عرار الشعرية، بحث قدّم إلى ندوة "عرار: قراءة جديدة"، التي عقدت في مؤسسة عبد الحميد شومان، بعثان، في الفترة ما بين 5 - 6/ 12/ 1999، وزياد الزعبي، الموضوعة الغجرية عند عرار، بضميمة كتاب جرش: الحلقة النقدية في مهرجان جرش الثامن عشر، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمّان، 1999، ومحمد عبد الحكيم الفقي، الوطن في شعر عرار: دراسة في المحاور الفكرية والسمات الفنية، حوليّة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالزقازيق، جامعة الأزهر، مج2، ع11، 2021، وشفيق النوباني، شخصيّة التّوري وأثرها في تكوين الرؤية في شعر عرار، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، مج82، ع4، إبريل 2022، وأنور محمود الشعر، السخرية في شعر مصطفى وهي التلّ (عرار)، مجلة دراسات، جامعة عمّار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ع12، 2022. إلخ.
- 14- يشير عرار بقوله: "بين الطوايع والرسوم رماني"، إلى جانب من عمله اليوميّ المملّ في إطار الوظيفة الحكوميّة، وكان يشغل في هذه الفترة مأمور إجراء في العاصمة الأردنية عمّان.
- 15- عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، ص: 380.
- 16- نفسه، ص: 381، هامش رقم (6).
- 17- نفسه، والصفحة عينها.
- 18- نفسه، ص: 384.
- 19- يشير عرار هنا إلى اللواء البريطانيّ (فردريك جيرارد بيك)، مؤسس الفيلق العربيّ في إمارة شرق الأردن، زمن الانتداب، وكان يُعرف باسم بيك باشا. تنظر ترجمته في موقع (ويكيبيديا)، على الشبكة العنكبوتية.
- 20- يُعرف التّور في الأردن كذلك باسم (إخوان سلمي).
- 21- عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، ص: 381 - 382.

- 22- هو عبّود بن حسن النجّار، إمام القصر الهاشمي. أصله من مدينة الطائف في المملكة العربية السعودية، وكان ممّن قديم إلى الأردن رفقة الأمير/ الملك عبد الله بن الحسين الأول. وينظر حول هذه الشخصية في شعر عرار وأبعادها الرمزية: تركي المغيض، النماذج الإنسانية ودلالاتها في شعر عرار، سابق، ص: 14 - 20.
- 23- عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، ص: 383.
- 24- هو (أرثر جيمس بلفور)، وزير خارجية بريطانيا (1916 - 1919)، الذي اشتهر بتعهده لليهود باسم الحكومة البريطانية في 2 تشرين الثاني سنة 1917 بإنشاء وطنٍ قوميٍّ لهم في فلسطين، إذ كان ممّن يعارض هجرة اليهود والصهاينة إلى أوروبا الشرقية خوفاً من انتقالهم إلى بلده! وكان يرى أنّ الأفضل لبريطانيا أن تستغلّ جماعات اليهود في دعمها من خارج أوروبا. تنظر ترجمته في موقع (ويكيبيديا)، على الشبكة العنكبوتية.
- 25- عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، ص: 383 - 384.
- 26- نفسه، ص: 384.
- 27- هو السير هنري كوكس، المعتمد البريطانيّ الأسبق في الأردن. ينظر: البدويّ المثلّم، عرار شاعر الأردن، ص: 364، (هامش الصفحة).
- 28- عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، ص: 112 - 113.
- 29- ينظر: عيسى الناعوري، عرار أو مصطفى وهي التلّ: شاعر التمرد وصاحب التّور والصبعاليك، مجلّة العربيّ، الكويت، ع23، 1 أكتوبر 1960، ص: 119.
- 30- نفسه، ص: 386.
- 31- نفسه، ص: 107.
- 32- نفسه، ص: 385.
- 33- نفسه، ص: 472.
- 34- نفسه، ص: 423.
- 35- نفسه، ص: 179.
- 36- نفسه، ص: 174.
- 37- نفسه، ص: 226 - 227.
- 38- نفسه، ص: 172.
- 39- نفسه، ص: 259.
- 40- اسمه الحقيقيّ (محمّد الفحل)، وقد غلبَ عليه اسم (الهَبْر)، كما يقول البدويّ المثلّم، لوفرة لحمه، وضخامة جسمه، وهو شخصيةٌ نورية دميمة الخلق، مسيخة القوام، اختارها عرارٌ لزراية شكلها، وحقارة شأنها، هدفاً لسهام نقده، ومخاطبتها عندما يحلو له خطاب ذوي الشأن واستفزازهم. ينظر: عرار شاعر الأردن، ص: 171 - 176.
- 41- (القلية): حبوب القمح إذ تُقلى على النّار، وتخلط بالسكر. ينظر: إبراهيم الكوفحي، استخدام العاميّ واليوميّ في الشعر الأردني المعاصر: نماذج تطبيقية (من شعر عرار وحيدر محمود)، مجلّة دراسات، الجامعة الأردنية، عمّان، مج20، ع1، شباط 2003.
- 42- عرار (مصطفى وهي التلّ)، عشيات وادي اليابس، ص: 471 - 472.
- 43- نفسه، ص: 226.
- 44- نفسه، ص: 260، و262.

45- نفسه، ص: 228 – 229.

46- نفسه، ص: 477.

47- نفسه، ص: 345 – 346.

ثبت/ المصادر والمراجع:

أ- المصادر:

_ عشيات وادي اليايس: ديوان مصطفى وهي التلّ (عرار)، تحقيق: زياد الزعبي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1999.

ب- المراجع:

- 1- الأرض في شعر عرار، قاسم المومني، مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، الكرك/ الأردن، المجلد 6، العدد 1، آب 1991.
- 2- التمرد والاعتراّب في شعر عرار، سالم الهدوسي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، الكرك/ الأردن، المجلد 6، العدد 2، 1991.
- 3- جماليات المكان في شعر عرار، تركي المغيض، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، الكرك/ الأردن، المجلد 4، العدد 2، 1989.
- 4- الحبّ لا يقف على الضوء الأحمر، (شعر)، نزار قبّاني، منشورات نزار قبّاني، بيروت، 1983.
- 5- الحركة الشعرية في بلاط الملك عبد الله بن الحسين، 1920 – 1948، تركي المغيض، وزارة الثقافة والشباب، عمّان، 1980.
- 6- الحركة الشعرية في الضفة الشرقية من المملكة الأردنية الهاشمية، عيسى الناعوري، وزارة الثقافة والشباب، عمّان، 1980.
- 7- الحياة الأدبية الحديثة في فلسطين والأردن حتى سنة 1950، ناصر الدين الأسد، المؤسسة العربية، بيروت، ط1، 2000.
- 8- استخدام العامي واليومي في الشعر الأردني المعاصر: نماذج تطبيقية، إبراهيم الكوفي، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمّان، المجلد 20، العدد 1، شباط 2003.
- 9- السخرية في شعر مصطفى وهي التلّ (عرار)، أنور محمود الشعر، مجلة دراسات، جامعة عمار ثلجي، الأغواط/ الجزائر، العدد 12، 2022.
- 10- سيمياء العنوان، بسام قطّوس، مكتبة كتّانة، إربد/ الأردن، 2001.
- 11- الشاعر مصطفى وهي التلّ: حياته وشعره، كمال الفحماوي، القاهرة، ط4، (د.ت).
- 12- شخصية النوري وأثرها في تكوين الرؤية في شعر عرار، شفيق النوباني، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد 82، العدد 4، إبريل 2022.
- 13- الشيخ يحلم بالمطر، (شعر)، حبيب الزبودي، عمّان، 1986.

- 14- صورة الغجر في الرواية: دراسة مقارنة في نماذج عربية وعالمية، ميّ بنات، منشورات وزارة الثقافة الأردنية، عمّان، 2020.
- 15- صور من المفارقة في شعر عرار: قراءة من الداخل، عبد القادر الرّباعي، في كتاب بحوث عربية مهداة إلى الدكتور محمود السمرة، تحرير: حسين عطوان ومحمد إبراهيم حوّز، دار المناهج، عمّان، 1996.
- 16- عبااءات الفرح الأخضر، (شعر)، حيدر محمود، عمّان، 2007.
- 17- عرار أو مصطفى وهي التّل: شاعر التمرّد وصاحب النّور والصعاليك، عيسى الناعوري، مجلة العربي، الكويت، العدد 23، 1 أكتوبر 1960.
- 18- عرار شاعر الأردن، البدوي المثلّم (يعقوب العودات)، الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان، 2009.
- 19- عرار الشاعر اللامنتحي، أحمد أبو مطر، الإسكندرية، 1977.
- 20- العنوان في الأدب العربي: النشأة والتطور، محمد عويس، مكتبة الإنجلو المصرية، ط1، 1988.
- 21- العنوان في التراث العربي: منظور تأسيسيّ في تأصيل العنونة بالأسماء في التراث العربي ودلالاتها الحضارية والنفسية، محمد حسن عبد الله، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 180، أكتوبر - ديسمبر 2019.
- 22- اللغة والأسلوب في شعر عرار، محمود السمرة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، العدد المزدوج 5 - 6، أيار - كانون الأول، 1979.
- 23- المسافر، (شعر)، عبد المنعم الرفاعي، عمّان، ط1، 1977.
- 24- المضامين التراثية في شعر عرار، أنور أبو سويلم، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمّان، العدد 4، 1989.
- 25- معجم أدباء الأردن: الجزء الأول (الراحلون)، مجموعة من الباحثين، منشورات وزارة الثقافة الأردنية، عمّان، ط1، 2001.
- 26- منازل أهلي، (شعر)، حبيب الزبيدي، عمّان، 1997.
- 27- الموضوعة العجربة عند عرار، زياد الزعبي، في كتاب جرّش: الحلقة النقدية في مهرجان جرّش الثامن عشر، عمّان، 1999.
- 28- النماذج الإنسانية ودلالاتها في شعر عرار، تركي المغييض، مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة الآداب واللغات، إربد/الأردن، المجلد 8، العدد 1، 1990.
- 29- هواجس في طقس الوطن، (شعر)، عبد الله الصيخان، منشورات دار الآداب، بيروت، 1988.
- 30- الوطن في شعر عرار: دراسة في المحاور الفكرية والسّمات الفنية، محمد عبد الحكيم الفقي، حويليّة كلية الدراسات الإسلامية للبنات بالزقازيق، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 11، 2021.

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين التوافق
الزواجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان
د. إكرام بنت الوليد الهنائية*

تاريخ وصول البحث: 2024/10/28 م تاريخ قبول البحث: 2025/2/26 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين التوافق الزواجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) من المتزوجات في سلطنة عمان / محافظة مسقط، تم اختيارهن بالطريقة القصدية، وتوزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين بواقع (15) من المتزوجات كمجموعة تجريبية، و(15) من المتزوجات كمجموعة ضابطة، اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس التوافق الزواجي، وبناء برنامج إرشادي، والتحقق من خصائصهم السيكومترية 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 التوافق الزواجي 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 المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس التوافق الزواجي البعدي وفقًا لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج) والتفاعل بينهم. وقد خلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات من أهمها: الاستفادة من البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية لمساعدة المتزوجات في تحسين التوافق الزواجي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، النظرية الخبرانية، التوافق الزواجي، المتزوجات.

* دكتورة.

The Effectiveness of Counseling Program Based on the Experiential Theory in Improving Marital Adjustment Among the Married Female in Sultanate of Oman

Abstract

The current study aims to examining the Effectiveness of Counseling Program based on the Experiential Theory in improving Marital Adjustment among the married women in Sultanate of Oman. The study sample consisted of (30) married women in the Sultanate of Oman, Muscat Governorate, who were selected intentionally and randomly distributed into two groups, with (15) married women as an experimental group, and (15) married women as a control group. This study relied on the semi-experimental method. The Marital Adjustment scale has been developed to achieve the objectives of the study, building a counseling program, and testing their psychometric properties before applying them. The results showed statistically significant differences at level of ($\alpha = 0.05$) between the experimental and control groups regarding the average performance of the members of each group on the Marital Adjustment post scale. These differences are attributed to the counseling program and in favour of the members of the experimental group. The results of the study also indicated that there are no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the experimental and control groups concerning the average performance of the members of each group on the Marital Adjustment post scale due to variables (age, educational level, number of years of marriage) and the interaction between them. The study suggested a set of recommendations, the most important of which is to benefit from the counseling program based on experiential theory to help married women improve marital adjustment.

Keywords: Counseling program, Experiential Theory, Marital Adjustment, Married women

المقدمة:

تعتبر المرأة جوهرية الأسرة ومصدرًا للطمأنينة والسكينة لجميع الأفراد، وقد أكرم الإسلام المرأة وسماها إلى منزلة رفيعة، فقد أمر الله سبحانه وتعالى الزوج بالإنفاق عليها وحفظ كرامتها

وإحسان معاشرتها، وإنصافها بالحقوق والواجبات، فالنساء شقائق الرجال، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَجِلُّ لَكُمْ أَنْ تَرْتُوا النِّسَاءَ كَرِهَ اللَّهُ لَفَسَادِكُمْ وَلَٰكِنْ لَّتُحْصِلُوهُنَّ لِنَفْسِكُمْ إِنْ أَنْتُمْ مَعَهُنَّ لَا تَبْتَغُوا مَا أَتَيْنُمُوهُنَّ إِلَّا أَنْ يَأْتِيَنَّ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِنْ كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ [النساء: 19].

وبالنظر إلى المرأة بأنها الركن الأساس في بناء الأسرة، واعتبار القاعدة الأساسية في بناء الأسرة هي الزواج، والزواج لا يحدث بصورة طبيعية - تلقائية، وإنما هو نظام يشمل مجموعة متناسقة من الاتجاهات والأفكار والعادات والتقاليد، إذ يشير العيسوي (2003) بأن العلاقة الزوجية تفقد أحد أهم عوامل نجاحها واستمرارها إذا لم تتوافر المعايير والقيم المشتركة والعادات والتقاليد الاجتماعية بين الزوجين، حيث أن عقد الزواج هو عقد مقدس ذو طابع ديني له خصوصيته، قائم على المودة والرحمة والألفة.

ولحماية العلاقة الزوجية من التفكك والانهيار، لا بد أن تتمتع العلاقة بين الزوجين بمستوى جيد من الانسجام والتوافق الزوجي، حيث يعتبر التوافق الزوجي من الأهداف الجوهرية للزواج، والركيزة الأساسية في استقرار الأسرة والحفاظ على استمرارية العلاقة الزوجية، بينما يؤدي عدم التوافق إلى وجود خلل واضطراب في العلاقة الزوجية، كما يمثل التوافق الزوجي أحد أهم مؤشرات الصحة النفسية المؤدية إلى الاستقرار النفسي والعاطفي والاجتماعي؛ باعتبار التوافق الزوجي تفاعل إيجابي بين الزوجين ينتج عنه إشباع الحاجات النفسية والجنسية والاجتماعية، ويدل التوافق الزوجي على مدى تقبل الزوجين لإقامة علاقة زوجية ناجحة تؤدي إلى استقرار الحياة الزوجية واستمرارها، وعليه فإن الهدف الأساسي للتوافق الزوجي هو عيش كل من الزوج والزوجة في جو مليء بالحب والمودة، والقدرة على إقامة علاقة إيجابية من خلال الاتصال الفعال فيما بينهما والشعور بالأمان والاستقرار النفسي، والتشاركية في مواجهة كافة الصعوبات في حياتهم الزوجية (الخولي، 2015).

وتعتبر النظرية الخبرانية لفرجينيا ساتير (Satir) من أبرز نظريات العلاج الإرشادي الأسري والزواجي، حيث تميزت أساليب ساتير الإرشادية بتركيزها على دور الزوجين في الأسرة في تحقيق الصحة والسعادة النفسية، كما ترى ساتير أن القواعد والأدوار داخل الأسر السوية واضحة وقابلة للتغير، في حين أن القواعد والأدوار داخل الأسر المضطربة تأخذ طابع القسوة والتسلط ومقاومة التغيير، وقد أُطلق على نظريتها مسمى "نظرية الاتصال"؛ وذلك لتركيز ساتير على أهمية التواصل اللفظي وغير اللفظي بين الزوجين، وتركيزها على أنماط الاتصال الزوجي السلبي والإيجابي، والتأكيد على أهمية امتلاك الزوجين مفهوم الذات الإيجابي، باعتباره الجوهر الأساسي لامتلاك الفرد القدرة لضبط الذات، فتدريب وإرشاد الزوجين على أساليب التواصل الإيجابي الفعال وتنمية مفهوم الذات والتعرف على القواعد والأدوار الأسرية تساعد في الانسجام والتوافق بين الزوجين (الجامع وأبو عيطة، 2016).

لذا جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على "فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية لتحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان".

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر استقرار الأسرة والنهوض بها، من أهم المبادئ والأسس في العملية الإرشادية، فاتفق الزوجين وتألفهما وانسجامهما عاطفياً ونفسياً سينعكس إيجابياً على تربية وتنشئة الأبناء، مما يترتب عليه تفاعلات إيجابية أسرية، تؤدي إلى إيجاد نماذج مجتمعية ناجحة، وهناك العديد من الدراسات تؤكد على دور الأسرة والزوجين المتوافقين في إيجاد بيئة نفسية داعمة للأبناء كدراسة محمد والحسيني (2020) ودراسة السلمي (2020)، ودراسة بيبي وفرايد وأورنا (Belle, Fried & Orna, 2012). كما تبرز مشكلة الدراسة من تزايد المشكلات الزوجية وانتشار العنف الزوجي، وقد بينت دراسة الغامدي (2020) أن سوء التوافق الزوجي يقف وراء أغلب المشكلات الزوجية كالإساءة العاطفية وفقدان الحب ومشكلات الأقارب وغيره الأزواج، كما بينت دراسة عبد المطلب (2007) بأن الاختلاف والتنافر بين الزوجين يؤدي إلى وجود مشاعر الكراهية والنفور، وبالتالي لا يسمح بوجود التوافق الزوجي بينهما، مما يؤدي إلى استحالة العلاقة الزوجية واستمراريتها، كما بينت دراسة العلوي والغرابية (2021) بأن سوء التوافق الزوجي والاختيار الزوجي والظروف الاقتصادية والاجتماعية من الأسباب المؤدية إلى الطلاق في المجتمع العماني، وأن أكثر الفئات العمرية عرضة للطلاق في سلطنة عُمان هي الفئة الشابة والذين تتراوح أعمارهم بين (20-30

سنة) وخصوصاً في السّنوات الخمس الأولى من الزّواج. كما تبرز مشكلة الدّراسة من تزايد الخلافات والمشكلات الزّوجيّة المؤدية إلى إنهاء الرّابطة الزّوجيّة في سلطنة عُمان، فقد أظهرت دراسة البلوشي (2015) أن نسبة حالات الطّلاق في سلطنة عُمان بازدياد وخاصةً بين الفئات الشّابة والفئات ذات المستويات الاقتصادية والتعليمية المنخفضة، وأن أغلب حالات الطّلاق تتم في السّنوات الأربع الأولى من الزّواج، وهذا ما أكده المركز الوطني للإحصاء والمعلومات لعام (2022 م) بأن حالات الطّلاق في سلطنة عُمان ارتفعت بنسبة (8 %) مقارنة بالأعوام السّابقة، ومن هنا تبرز مشكلة الدّراسة من خلال ارتفاع نسبة حالات الطّلاق في سلطنة عُمان، باعتبار الطّلاق وما يتبعه من مشكلات تفكك أسريّ ومشكلات سلوكية ونفسية واجتماعية، يقف عائقاً أمام قيام الأسر بوظائفها الطّبيعية.

كما تكمن مشكلة الدّراسة من خلال ملاحظة الباحثة بحكم عملها في مركز حياة للاستشارات النفسيّة/ التابع لمحافظة مسقط، بأن ضعف امتلاك الأزواج لمستوى من التوافق الزوجي أحد الأسباب التي تؤدي إلى مشكلات عديدة بينهما، وقد يصل الأمر إلى الطّلاق.

لذلك جاءت الدّراسة الحالية للإجابة على السّؤال الرئيس الآتي:

ما "فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية الخبراتيّة في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان"؟

ويتفرع عن السّؤال الرئيس 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 التوافق الزوجي البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي تُعزى لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزّواج) والتفاعل بينهم؟

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الكشف عن فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية الخبراتيّة في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان، كما هدفت الدّراسة إلى الكشف عن مدى فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية الخبراتيّة في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان وفقاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزّواج).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي كما يأتي:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثتها وتناولها للنظرية الخبرانية كعامل مؤثر في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان، كما تكمن أهمية الدراسة باعتبارها الدراسة الأولى في سلطنة عُمان التي تسعى إلى توظيف برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات، مما قد يسهم في التخفيف والحد من المشكلات الزوجية وخفض نسبة حالات الطلاق في المجتمع العماني، وانعكاسها إيجابياً على تنشئة الأبناء.

الأهمية التطبيقية: الاستفادة من مقياس التوافق الزوجي، والذي تتوفر به الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات؛ من أجل تمكين الباحثين والمرشدين النفسيين والعاملين في مجال التأهيل والإرشاد والعلاج الأسري والزواجي، من الاستفادة منه لاحقاً في الدراسات التي تُعنى بالعلاقات الأسرية والزوجية، كما توفر الدراسة برنامجاً إرشادياً، يمكن الاستفادة منه في العديد من مراكز الاستشارات النفسية والإرشادية ودور حماية الأسرة والمؤسسات والجمعيات التي تُعنى بالأزواج، وذلك لتحسين التوافق الزوجي؛ من أجل بيئة أسرية مناسبة، وخفض نسبة حالات الطلاق.

مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:**البرنامج الإرشادي:**

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من العمليات والإجراءات والأنشطة، والتي تهدف إلى مساعدة الأفراد وتحقيق الصحة النفسية، من خلال زيادة الوعي بالمشكلات، والتدريب على اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات، وتنمية قدراتهم وتحرير طاقاتهم الكامنة" (Corey, 2015).

ويُعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة والمخطط لها، والتي تم الاستناد إليها وفقاً لفنيات وأساليب النظرية الخبرانية.

النظرية الخبراتيّة:

هي " إحدى نظريات الإرشاد الأسريّ والزواجي الحديثة، وتتميز بأنها نظرية مرنة وديناميكية، تهدف إلى مساعدة الأفراد على زيادة التبصر والوعي الكامل بالذّات، وعلى تطوير احترام الذّات من خلال التركيز على الجانب الإيجابي وليس على الجانب السّلبى " (Banmen,2018). وتُعرف إجرائياً:

بأنها مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة المتنوعة التي تم الاستناد إليها في تطبيق البرنامج الإرشادي، مثل الحوار والنقاش، الأسئلة، الماندالا، الواجبات المنزلية، السّؤال المعجزة، التغذية الراجعة، لعب الدّور، الجبل الجليدي، المجاز، إعادة التسمية، عصا الشّجاعة، ميدالية نعم/ لا، القواعد الأسريّة، الخارطة الأسريّة، قبعة المحقق.

التوافق الزوجي:

يُعرف التوافق الزّواجي بأنه "درجة التناغم العقلي والعاطفي والجسدي بين الأزواج، والتي تسهم في بناء علاقة زوجيّة مستقرة، والشعور بالرضا عن هذه العلاقة، مما تحقق أهداف الزّواج والتوقعات في العلاقة الزوجيّة، ومواجهة المشكلات التي تتصل بحياتهما" (Pirani & Vignoli, 2016).

ويعرف إجرائياً:

بالدرجة التي حصلت عليها المستجيبة على مقياس التوافق الزوجي المطور في الدّراسة الحالية. المتزوجات: وهن النّساء المتزوجات اللواتي يرتدن مراكز الاستشارات النّفسية والإرشادية في محافظة مسقط/ سلطنة عُمان.

حدود ومحددات الدّراسة:

اقتصرت الدّراسة الحالية على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود البشريّة: اقتصرت الدّراسة على عينة من النّساء المتزوجات في سلطنة عُمان/ محافظة مسقط، واللواتي يراجعن مراكز الإرشاد النّفسي والاستشارات النّفسية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدّراسة في مركز حياة للاستشارات النّفسية في محافظة مسقط/ سلطنة عُمان.

-الحدود الزّمانية: تم تطبيق الدّراسة خلال عام 2022/2023.

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:

يعتبر الزواج علاقة شرعية أخلاقية اجتماعية ونفسية متينة، قائمة على المودة والمحبة والاحترام المتبادل بين الطرفين، وهو العلاقة الوحيدة التي يحللها الشرع بين الرجل والمرأة ويدعو لها، ويقرها المجتمع وفقاً لضوابط ومعايير منظمة، كما يعتبر الزواج من أهم النظم الاجتماعية التي عرفتتها كافة المجتمعات الإنسانية، ونادت بها جميع الأديان والشرائع السماوية، وجزء لا يتجزأ من المجتمع والأساس الأول في بناء وتكوين الأسرة باعتباره نظاماً اجتماعياً قائماً على مجموعة من القيم والمعايير (أغا وسلامة، 2015).

ويؤكد الزهراني (2023) بأن التجانس والتقارب الثقافي والاجتماعي بين الزوجين يعتبر من مؤشرات نجاح واستقرار العلاقة الزوجية والأسرية، فالأزواج يميلون إلى الارتباط بمن يشابهونهم في الاتجاهات الثقافية والفكرية والمكانة الاجتماعية، في حين وجود بيئة اجتماعية وثقافية متباينة بين الزوجين قد يؤدي إلى وجود مشكلات زوجية ينتج عنها عدم التكيف والرضا الزوجي. ومن ناحية أخرى يرى ودعاني (2020) بأنه قد يرتبط زوجين يختلفان فيما بينهما من الناحية الفكرية والثقافية والقيمية، إذ يكون لكل زوج ثقافته وقيمه الخاصة به والتي نشأ عليها منذ طفولته، إلا أنه عند الزواج يرى الزوجين أهمية اندماج تلك الاختلافات لتتشكل في قالب أسري واحد، مما يساعد في إيجاد علاقة زوجية سعيدة، ولكن عندما يصعب تحقيق الاندماج بين الزوجين، ويتحول الاختلاف القيمي والفكري إلى خلاف، ويتمسك كل زوج بأفكاره وقيمه، ويحاول أحد الأزواج فرض الهيمنة على الطرف الآخر، لذلك تظهر مشكلة التمايز وعدم التجانس بين الزوجين، مما يؤدي إلى سوء العلاقة الزوجية واضطرابها، وانعكاسها سلبياً على الناحية النفسية والاجتماعية عند الزوجين والأبناء، وقد يصل إلى حد الطلاق.

وإيماناً بأهمية الزواج وشرعيته في جميع الأديان والشرائع السماوية، ودوره في الحفاظ على النسل، وإشباع الغرائز الجنسية، وتلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية، وانعكاس الزواج الناجح على تنشئة الأبناء تنشئة سليمة، فقد أولت سلطنة عُمان اهتماماً كبيراً بالمتزوجين والمقبلين على الزواج، حيث قامت وزارة التنمية الاجتماعية/ سلطنة عُمان بإنشاء دائرة الإرشاد

والاستشارات الأسريّة في عام (2001)؛ من أجل تقديم الخدمات الإرشادية للمتزوجين والأسر، وأيضاً قامت بإطلاق مشروع الإرشاد الزوجي الوطني في عام (2014)، والذي يُعنى بعقد برامج إرشادية ووقائية وندوات تثقيفية للمتزوجين والمقبلين على الزواج؛ لزيادة وعيهم بالأدوار والواجبات الزوجيّة لكل طرف، وتثقيفهم بكيفية مواجهة المشكلات والأحداث اليومية والتخفيف من آثارها السلبية، ومن أجل السعي نحو تطوير البرنامج قامت وزارة التنمية الاجتماعيّة لعام (2019) في سلطنة عمان بتدشين خطة البرنامج الوطني في الإرشاد الزوجي " تماسك" للمقبلين على الزواج والمتزوجين حديثاً لعامي (2019 و2020)؛ للتأكيد على أهميّة وجود أسر متماسكة قادرة على مواجهة المشكلات والتحديات المختلفة، وقد بلغ عدد الأفراد الذين استفادوا من البرنامج ولغاية عام (2019) وحسب الإحصائيات الموجودة في وزارة التنمية الاجتماعيّة ما يزيد عن (20 ألف) مستفيد من المقبلين على الزواج والمتزوجين حديثاً في مختلف محافظات السلطنة، وأيضاً من الجهود المبذولة التي قامت بها سلطنة عُمان للحفاظ على حقوق المرأة بشكل عام والمتزوجة بشكل خاص، أن أنشأت دائرة شؤون المرأة ودائرة حماية الأسرة ودائرة تنمية وتمكين الأسرة، ودائرة الخط الهاتفي الإرشادي (وزارة التنمية الاجتماعيّة، 2022).

وتأسيساً على ما سبق يعتبر الزواج من القرارات الهامة في حياة الفرد، كما أن قرار الزواج يتطلب من كلا الزوجين الاستعداد لخوض الحياة الزوجيّة، ومواجهة التحديات والمشكلات، لذا لا بد من وجود توافق فكري وعاطفي واجتماعي بين الزوجين، ويعرف التوافق الزوجي بأنه: الاتفاق بين الزوجين في الجوانب الانفعاليّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة وفي أسلوب تربية الأبناء والتعامل معهم، وامتلاك القدرة على التعبير عن العواطف والمشاعر للطرف الآخر، وصولاً إلى الإشباع العاطفي (Clayton, 2014).

ويرى بريكر Bricker (2015) بأنه لا يوجد توافق زواجي كامل، وإنما توجد هناك مهارات للتعامل مع الشريك، وإن امتلاك تلك المهارات تجعل كل طرف يتقبل الآخر، كما تُمكن الزوجين من مواجهة المشكلات والظروف التي تعترضهما، وقد أشار سبينر (Spainer, 2017) إلى أربعة أبعاد أساسية في التوافق الزوجي، وهي: البعد الأول وهو الرضا الزوجي: ويقصد به الالتزام والاستمرار في العلاقة الزوجيّة، وقيام الزوجين بمتطلبات الزواج، مما يجعل الزوجين يعيشان في جو يتسم بالرضا والطمأنينة، أما البعد الثّاني فهو التماسك الزوجي: ويشير إلى تكاتف الأزواج وتماسكهم وتعاونهم وتضامهم معاً والمشاركة في الاهتمامات والميول، والبعد الثّالث يمثل الانسجام الزوجي: ويقصد به درجة الاتفاق والتناغم بين الزوجين حول متطلبات الحياة

الزَّوجِيَّة والأسريَّة، أما البُعد الأخير فهو التعبير عن الحب والعطف: وهو القدرة على التعبير عن الحب والود، وإقامة علاقة جنسية مبنية على المحبة والألفة.

ومن العوامل التي تساعد في تحقيق التوافق الزَّواجي النضج الانفعالي وتحقيق التوافق الجنسي والإشباع العاطفي، حيث يعتبر التوافق الجنسي والعاطفي من أهم مقومات التوافق الزَّواجي، ويقصد به شعور الطرفين بالسعادة تلبية لحاجة الحب، وشعورهما بالحب والرضا عن علاقتهما الزوجية، فالحاجة إلى الجنس والحب غريزة فطرية طبيعية، تتضمن تفاعل الزوجين بالعلاقة الزوجية وصولاً إلى الإشباع العاطفي، فالعلاقة العاطفية تقوي أواصر الترابط والتوافق والحب بين الزوجين، وتحقق للزوجين شعوراً جميلاً بأنهما محبوبان، أما انعدام التوافق الجنسي والعاطفي فهو مؤشر واضح لبداية الخلافات والصراعات الزوجية، وأيضاً من العوامل المؤدية إلى التوافق الزواجي الحب المتبادل بين الزوجين وطفولة الزوجين والخلفية الأسرية والشخصية، والتدين والعقيدة، والمستوى الثقافي والتعليمي، والاختيار الزواجي حيث يعتبر اختيار الشريك من أهم القرارات وأولى الخطوات في تحقيق التوافق الزواجي (Nagazimbi, 2013).

ومن أهم النظريات الإرشادية المفسرة للتوافق الزواجي نظرية الدور وصراع الأدوار، إذ تعتبر هذه النظرية من النظريات المهمة في دراسة الأسرة، ويرى بيدليت (Biddied) المشار إليه في (سليمان، 2016) أن أداء الدور الزواجي هو قيام كل من الزوجين بمسؤوليات الزوجية، في جماعة الأسرة، أما بالنسبة لأدوار الزوجين، فلا يوجد دور للزوج في أي مجتمع إلا بوجود دور للزوجة، لأن حقوق الزوج واجبة على الزوجة وحقوق الزوجة واجبة على الزوج، ولا يحصل أي منهما على حقوقه إلا إذا قام الزوج الآخر بواجباته، وهذا ما يجعل المفاضلة بين الدورين مستحيلة، ويتأثر أداء كل منهما بشخصية الآخر ومفهومه عن نفسه وتصوره لدوره وفهمه لما هو متوقع منه وما هو متوقع من الزوج الآخر، وقد يقصر أحد الزوجين في أداء أدوارهما الزوجية. ويعزو أصحاب هذه النظرية الصراعات والتوترات في العلاقة الأسرية إلى منافسة المرأة للرجل في أدواره والعكس أيضاً، وأن نشوء الخلافات الزوجية تأتي من تعارض توقعات الدور لأحد الزوجين أو كليهما، وإن تغيير هذه التوقعات لتقابل توقعات الطرف الآخر يحقق الانسجام والتوافق بين الزوجين. أما نظرية التحليل النفسي، فيرى فرويد (Freud) رائد هذه النظرية والمشار إليه في الزغول (2015) بأن الإنسان مدفوع بغرائزه لإشباع حاجة الحب والعدوان، وأن الشخص المتمتع بالتوافق الزواجي هو القادر على إحداث توافق بين أبعاد الشخصية (الهو، الأنا، والأنا

العليا) وبين مطالب الواقع الذي يعيش فيه، أي يستطيع التوفيق بين متطلبات الهو وضوابط الأنا العليا في ظل وجود الأنا، ويكون قادراً على الحب، وأن سوء التوافق ينتج عندما تبتعد الأنا عن قدرتها في حفظ التوازن بين الهو أو الأنا الأعلى، مما يؤدي إلى عدم الانسجام الزوجي، أما سوء التوافق الزوجي فيحدث نتيجة الفشل في تحقيق التوازن بين مكونات الشخصية حيث تغلب الهو على الأنا، وبأن سوء التوافق قد ينشأ من خلال عقدة في المرحلة الفموية لها ارتباط عاطفي سلبي، وأن إشباع الفرد في هذه المرحلة سيجعل منه مهياً ليكون متوافقاً زوجياً، فعملية التوافق الزوجي يراها فرويد بأنها عملية لاشعورية، أي أن الأفراد ليس لديهم الوعي حيال سلوكياتهم.

وقد سعى العاملون في الإرشاد النفسي وعلم النفس للبحث بفاعلية عن النظريات الإرشادية والنفسية التي تهتم بالأسر والأزواج والقضايا المتعلقة بشؤون الأسرة والحياة الزوجية، وتعتبر النظرية الخبرانية لفرجينيا ساتير (Satir Virginia) إحدى أهم نظريات العلاج الأسري، التي تناولت الأسرة والأزواج وطبيعة العلاقة الزوجية، حيث ركزت ساتير على إحداث التغيير داخل الأنظمة الفردية والأسرية والاجتماعية عن طرق تعزيز الوعي والفهم لأنماط التواصل مع الآخرين، وعليه اهتمت بتدريب الأسر والأزواج على مهارات الاتصال والتواصل والتحكم بالانفعالات وتقوية العلاقات وتنمية مهارات الإصغاء والإنصات والاستماع، وتعزيز الانسجام والتواصل وتوسيع اكتشاف الذات والمسؤولية الذاتية، ومناقشة الخلافات بموضوعية وعقلانية ليصبحوا أكثر وعياً وإدراكاً، حيث تنظر ساتير إلى الإنسان نظرة إيجابية لديه القدرة والإمكانية على اتخاذ القرارات وتقرير مصيره، وتؤمن بمكانة الفرد الهامة وإعطائه قيمة كما تحترم فردية الأفراد، والمقصود بفردية كل فرد لا يوجد شخصان متشابهان ومتماثلان تماماً، فلكل فرد بصمة ونبرة صوت وقزحية فريدة من نوعها، تميزه عن الآخرين بالرغم من وجود أجزاء عديدة تتشابه بين الأفراد (Banman,2018).

كما عرفت ساتير بالابتكارية ومعالجتها للقضايا الأسرية وفقاً لاهتمامها بمشاعر الأزواج وأفراد الأسرة، وساهمت بشكل واضح في العلاج الأسري والزوجي، إذ درست التفاعلات اليومية التي تحدث داخل الأسر، مستندة إلى أنماطهم في الاتصال وخبراتهم العاطفية، والتركيز على القيمة الذاتية والمبادرة في إحداث التغيير، وإدخال المرونة إلى المواقف والتحسين في مهارات الاتصال، وقد وضعت التدخلات العلاجية التي تسهل حدوث النمو لدى الأزواج والأسرة، ومن هذه التدخلات التمثيل الموجه والتمثيل التنفسي ولعب الدور والنحت الأسري، كما تتضمن نظرية

ساتير أربع فئات، وهي: الفرضيات المسبقة، الأبنية الأساسية، الأساليب، والعملية الإرشادية (العدوان والنجار، 2016).

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية، ذات العلاقة بمتغير الدراسة، حيث سيتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

أجرى يلسن وكارنهان (yalcin& karnhan,2007) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين مهارات التواصل وزيادة التوافق الزوجي لدى غير المتوافقين زواجياً، مستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (67) زوجاً وزوجة منخفضي التوافق على مقياس التوافق الزوجي وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وبالتساوي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس التوافق الزوجي البعدي يعزى لفاعلية البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كلكن وأرسانلي (Kalkan& Ersanli, 2008) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الصراعات الزوجية وتحسين التوافق الزوجي بين الزوجين، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) من الأزواج والزوجات مقسمين إلى مجموعتين تجريبية (15) فرداً، وأخرى ضابطة (15) "، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس التوافق الزوجي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية يعزى لفاعلية البرنامج الإرشادي.

وأجرت الرحبية (2014) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التوافق الزوجي لدى المعلمات المتزوجات حديثاً بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، مستخدمة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (22) معلمة ممن حصلن على أدنى الدرجات في مقياس التوافق الزوجي، وقد تم توزيعهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين: تجريبية وضابطة بواقع (11) معلمة لكل مجموعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس التوافق الزوجي، ولكل مجال من

مجالاته على القياسين: البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي.

وأجرى زايبور ومحمودي (Ziapour & Mahmoodi, 2017) دراسة هدفت التحقق من فعالية الاستشارة الجماعية على أساس القبول والتواصل في تحسين التوافق الزوجي في مدينة كرمينشاه/ إيران، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (40) زوج وزوجة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس التوافق الزوجي البعدي يعزى لفعالية الاستشارة الجماعية على أساس القبول والتواصل ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الغامدي وأبو العينين (2020) دراسة هدفت التحقق من فعالية برنامج إرشادي متعدد الوسائل لتحسين التوافق الزوجي وقياس أثره على التحصيل الأكاديمي لدي عينة من الطّالبات المتزوجات بكلية التربية - جامعة نجران، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدّراسة من (24) طالبة من اللاتي تم تشخيصهن على أنهن يعانين من انخفاض في مستوى التوافق الزوجي، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) وتمت المجانسة بينهما، توصلت نتائج الدّراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحقيق التوافق الزوجي، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التوافق الزوجي والتحصيل الأكاديمي.

أجرى القرالة (2021) دراسة هدفت التعرف إلى فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى نظرية الأنظمة الأسرية لتحقيق التوافق الزوجي وخفض قلق المستقبل لدى المتزوجات حديثاً في محافظة الكرك/ الأردن، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (30) متزوجة حديثاً، تم تقسيمهن عشوائياً وبالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس البعدي للتوافق الزوجي ولصالح المجموعة التجريبية يُعزى لفعالية البرنامج الإرشادي، كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على المقياس التبعي للتوافق الزوجي، يعزى لاستمرارية أثر البرنامج الإرشادي.

أجرى عبد الهادي وأبوبية ومصطفى (2021) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام برنامج قائم على السيكونودراما لتحسين التوافق الزوجي لدى عينة من معلمات الروضة، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال، وبلغ عددهن (٢٠) معلمة من معلمات إدارة شبين الكوم بمحافظة المنوفية، وتم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التوافق الزوجي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على فنيات السيكونودراما في تحسين التوافق الزوجي لدى معلمة الروضة.

أجرت قناز (2022) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على علم النفس الإيجابي لتحسين التوافق الزوجي وخفض الطلاق العاطفي لدى النساء في الأردن، مستخدمة المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم عينة الدراسة (30) سيدة متزوجة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة (15) سيدة متزوجة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التوافق الزوجي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التوافق الزوجي تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الزواج، المستوى التعليمي والفئة العمرية) ولصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي.

هدفت دراسة الطراونة (2022) التعرف إلى مستوى التوافق الزوجي وعلاقته بالمرونة النفسية والدافعية المهنية لدى العاملين في القطاع الصحي من الأطباء والممرضين بمحافظة الكرك/ الأردن، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (87) ذكراً و(153) إناثاً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التوافق الزوجي والمرونة النفسية والدافعية المهنية، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التوافق الزوجي والمرونة النفسية والدافعية المهنية، وأسفرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس التوافق الزوجي والمرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة كحيلّة وديب (2023) الكشف عن درجة التوافق الزّواحي لدى الطّالبات المتزوجات في جامعة تشرين وفقاً لبعض المتغيرات، مستخدمة الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة مكونة من (100) طالبة متزوجة في جامعة تشرين/ سوريا، وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة التوافق الزّواحي لدى عينة الدّراسة جاءت مرتفعة، كما أسفرت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في التوافق الزّواحي لدى عينة الدّراسة وفقاً لمتغيرات مكان السّكن ووجود أبناء، وهناك فروق دالة إحصائيّاً وفقاً لمتغير طريقة الزّواج ولصالح الزّواج بعد قصة حب.

التعقيب على الدّراسات السّابقة:

تبين من خلال استعراض الدّراسات السّابقة أن أغلب الدّراسات هدفت إلى تحسين التوافق الزواحي لدى النّساء المتزوجات من خلال البرامج الإرشادية المستندة إلى نظريات مختلفة كدراسة كلكن وأرسانلي (Kalkan&Ersanli,2008) ودراسة زايبور ومحمودي (Ziapour&Mahmoodi,2017) ودراسة قناز (2022). ومن حيث المنهجية المستخدمة في الدّراسات نلاحظ هناك تنوع في المنهجية منها شبه التجريبي كدراسة عبد الهادي وأبو بية ومصطفى (2021) ودراسة القرالة (2021)، أما الدّراسات التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة الطراونة (2022)، وهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة كحيلّة وديب (2023).

وفيما يخص نتائج الدّراسات فقد تبين من خلال استعراض الدّراسات السّابقة أثر واضح للبرامج الإرشادية في تحسين التوافق الزواحي.

وتميزت هذه الدّراسة في تناولها متغير التوافق الزواحي، الذي يعتبر ذات أهميّة في تحقيق السّعادة الزّوجيّة واستمرارية العلاقة الزّوجيّة، وبناء برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية الخبراتيّة في تحسين التوافق الزواحي لدى النّساء المتزوجات في سلطنة عُمان، إضافة إلى مساهمة الدّراسة الحالية في توفير مقياس التوافق الزواحي يمكن الاستفادة منه في دراسات لاحقة.

الطّريقة والإجراءات:

منهج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لمعرفة فاعليّة برنامج إرشادي يستند إلى النّظرية الخبراتيّة في تحسين التوافق الزواحي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من النساء المتزوجات في سلطنة عُمان / محافظة مسقط خلال العام الدراسي 2022 / 2023، والبالغ عددهن (85) من المتزوجات الإناث، واللواتي يراجعن مراكز الإرشاد النفسي والاستشارات النفسية في محافظة مسقط، والمراكز هي: (مركز حياة للاستشارات النفسية، مركز زلفى للاستشارات الأسرية والنفسية، مركز مملكة الود للاستشارات الأسرية، ومركز واحة الأمل للإرشاد النفسي)، واللواتي تتراوح أعمارهن ما بين (22 - 50) سنة، وذلك خلال العام 2022 / 2023.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث تم تطبيق مقياس الدراسة على جميع السيدات المتزوجات اللواتي يراجعن مركز حياة للاستشارات النفسية ومركز زلفى للاستشارات الأسرية والنفسية ومركز مملكة الود للاستشارات الأسرية، ومركز واحة الأمل للإرشاد النفسي في محافظة مسقط، وقد تم حصر المتزوجات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات على مقياس التوافق الزوجي، وتم الالتقاء بالمتزوجات وعددهن (30) متزوجة، وعرض فكرة البرنامج الإرشادي عليهن، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (15) متزوجة كمجموعة تجريبية، و(15) متزوجة كمجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير مقياس التوافق الزوجي وبناء برنامج إرشادي: أولاً: مقياس التوافق الزوجي (Marital Adjustment) :

قامت الباحثة بتطوير مقياس التوافق الزوجي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والمراجع التي تناولت تطوير أو تقنين مقياس التوافق الزوجي، وذلك من خلال الاطلاع على العديد من المقاييس المعدة لهذه الغاية، مثل مقياس سبينر (Spainer, 1976)، ومقياس عبيد (2014) ومقياس الرغاميم (2018)

وتمت صياغة فقرات المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة ومجتمعها وأفرادها، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (54) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد وهي: التوافق الفكري، والتوافق العاطفي، والتوافق الاقتصادي، والتوافق الاجتماعي، والخلافات الزوجية

الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الزوجي:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس التوافق الزوجي 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 (13) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي، وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك للتحقق من مدى مناسبة الصياغة لغوياً للفئة المستهدفة، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم واتفق 80%، وبناءً عليه تم إجراء التعديلات، حيث تم إلغاء الفقرة (يشارك زوجي المناسبات مع أهلي) وذلك لتكرارها، وإجراء صياغة لغوية لفقرة (أجد صعوبة في التعبير عن عواطفني لزوجي) لتصبح بعد التعديل (أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري لزوجي).

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 (25) متزوجة في سلطنة عُمان/ محافظة مسقط، حيث يمثل معامل الارتباط للفقرة دلالة صدق لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، والجدول الآتي يظهر النتائج:

جدول رقم (1) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس من جهة ومع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.415**	.451**	28	.548**	.478**
2	.432**	.544**	29	.353*	.453**

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة
.442**	.407**	30	.343*	.533**	3
.554**	.344*	31	.777**	0.243	4
.413**	.510**	32	.331*	.533**	5
.418**	.354*	33	.547**	.428**	6
.344*	.343*	34	.537**	0.285	7
.342*	.410**	35	.543**	.405**	8
.344*	.530**	36	.504**	.577**	9
.343*	.572**	37	.478**	.483**	10
.431**	.372*	38	.538**	.442**	11
.434**	.337**	39	.734**	.344*	12
.433**	.537**	40	.523**	.524**	13
.378**	.538**	41	.384*	.351*	14
.355**	.555*	42	.507**	.448**	15
.332**	.307**	43	.444**	.470**	16
.553**	.533*	44	.555**	.453**	17
.315**	.510**	45	.332*	.344*	18
.318**	.553*	46	.338*	.350*	19
.533*	.535*	47	.553**	.524**	20
.532*	.310**	48	.434**	.454**	21
.533*	.550**	49	.313*	.558**	22
.535*	.572**	50	.503**	.531**	23
.351**	.572*	51	.525**	.523**	24
.353**	.557**	52	.430**	.455**	25
.355**	.557**	53	.323*	.437**	26
.378**	.538**	54	.514**	.417**	27

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول السّابق أن معاملات الارتباط بين بين درجة كل فقرة في المقياس مع الدّرجة الكلية للمقياس من جهة ومع الدّرجة الكلية للمجال الذي تنتهي إليه الفقرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون كانت موجبة ودالة إحصائيّاً، وهو مؤشر على صدق البناء لمقياس التوافق الزوجي.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس التوافق الزوجي بالطرق الآتية:

أولاً: الثّبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا: تم استخراج معامل ثبات كرونباخ ألفا بين فقرات المقياس والدرجة الكلية، حيث تم تطبيق أدوات الدّراسة على عينة عددها (25) من المتزوجات في سلطنة عُمان، من مجتمع الدّراسة، ومن خارج عينة الدّراسة الفعلية، وذلك من أجل التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس لدى الباحثة وأفراد عينة الدّراسة، ومدى فاعليّة الفقرات وسهولة تطبيقها، وكذلك التوصل إلى الزّمن المناسب للإجابة على فقرات المقياس في صورته النهائيّة.

ثانياً: الثّبات بطريقة الإعادة: تم تطبيق مقياس التوافق الزوجي عن عينة استطلاعية مكونة من (25) من المتزوجات في سلطنة عُمان، من مجتمع الدّراسة، ومن خارج عينة الدّراسة الفعلية وتم إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وعلى الأبعاد الخمسة للمقياس والجدول الآتي يبين نتائج الثّبات التي تم الحصول عليها بالطريقتين:

جدول رقم (2) معاملات الثّبات لمقياس التوافق الزوجي بطرق كرونباخ ألفا والإعادة للمقياس

الأبعاد	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
التوافق الفكري	0.784	0.874
التوافق العاطفي	0.843	0.798
التوافق الاقتصادي	0.734	0.812
التوافق الاجتماعي	0.804	0.845
الخلافات الزوجيّة	0.812	0.831
الدرجة الكلية	0.848	0.897

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات الإعادة الكلي بلغ (0.848)، أما معامل ثبات الاتساق الداخلي فبلغ (0.897) وتعد هذه معاملات الثبات مقبولة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

تصحيح مقياس التوافق الزوجي:

تم صياغة درجات المقياس اعتماداً على مقياس ليكرت الرباعي لاستجابة المفحوصات لفقرات مقياس التوافق الزوجي وتوزعت الدرجات بالترتيب (1-2-3-4)، حيث تم حساب درجة مقياس التوافق الزوجي 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 التوافق الزوجي، ويعتبر متوسطاً إذا حصل بين (2.34 - 3.66)، ومرتفعاً إذا كانت الدرجة أعلى من (3.66).

ثانياً: البرنامج الإرشادي: تم إعداد برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الخيرية لساتير، حيث تكون البرنامج الإرشادي من (7) جلسات إرشادية، مدة كل جلسة (60) دقيقة بواقع جلسة أسبوعياً، وتضمن البرنامج فنيات واستراتيجيات النظرية الخيرية، ومنها: الحوار والنقاش، الأسئلة، الماندالا، الواجبات المنزلية، السؤال المعجزة، التغذية الراجعة، لعب الدور، الجبل الجليدي، المجاز، إعادة التسمية، عصا الشجاعة، ميدالية نعم/لا، القواعد الأسرية، الخارطة الأسرية، قبعة المحقق، وتم عقد جلسات البرنامج الإرشادي في مركز حياة للاستشارات النفسية بمحافظة مسقط / سلطنة عُمان، لمساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تحقيق مجموعة من الأهداف، منها: تنمية مستوى التوافق الزوجي لدى المتزوجات من خلال البرنامج الإرشادي، والتأكيد على أهمية التفاهم والتعاون بين الزوجين لنجاح العلاقة الزوجية، وزيادة وعي المشاركات بطرق التفكير الإيجابية ومهارات التواصل الإيجابية التي تحسن من مستوى التوافق الزوجي.

صدق البرنامج الإرشادي:

تم التحقق من صدق البرنامج الإرشادي، من خلال عرضه في صورته الأولية على (5) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس، للتأكد من ملاءمة الجلسات وعددها من حيث مناسبة الأهداف والاستراتيجيات المستخدمة، والصياغة اللغوية، والوضوح

والشمولية، وملاءمتها لعينة الدراسة، وتم إجراء التعديلات في ضوء اقتراحات وآراء المحكمين واتفق 80% منهم كما هو موضح في الملحق رقم (6) ورقم (7).

جدول (3) محتوى الجلسات في البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأهداف العامة
الجلسة الأولى	التعارف والتمهيد	التهيئة لبناء علاقة إرشادية لدى المشاركات
الجلسة الثانية	هندسة العلاقة الزوجية	إدراك أهمية العلاقة الزوجية
الجلسة الثالثة	التوافق الزوجي	التعرف على مفهوم التوافق الزوجي
الجلسة الرابعة	تقبل الآخرين	زيادة القدرة على تقبل الآخرين لدى المشاركات.
الجلسة الخامسة	القواعد الأسرية	التعرف على طبيعة القواعد الأسرية التي تعيش من خلالها المشاركات.
الجلسة السادسة	فن التواصل للوصول إلى التوافق	زيادة الوعي في أهمية التواصل بين الزوجين.
الجلسة السابعة	الإنهاء والتقييم	التعرف على مدى نجاح البرنامج الإرشادي.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية.
- المتغير التابع: التوافق الزوجي.
- المتغير الوسيط: (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج).

تصميم الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي لهذه الدراسة بتصميم المجموعتين تجريبية وضابطة كآلاتي: المجموعة التجريبية: - تعيين عشوائي - قياس قبلي - برنامج إرشادي - قياس بعدي. المجموعة الضابطة: - تعيين عشوائي - قياس قبلي - دون معالجة - قياس بعدي.

جدول (4) التصميم شبه التجريبي

المجموعة	التعيين	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
G1 المجموعة التجريبية	R	O1	X	O2
G2 المجموعة الضابطة	R	O1	-	O2

إجراءات الدراسة:

للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان قامت الباحثة بما يلي:

- تطوير أدوات الدراسة (مقياس التوافق الزوجي 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 التوافق الزوجي) على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة الفعلية.
- الحصول على الكتب الرسمية من وزارة التنمية الاجتماعية في سلطنة عُمان؛ لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الدراسة في مراكز الإرشاد النفسي والاستشارات النفسية، والتنسيق مع مركز زلفى للاستشارات الأسرية والنفسية، مركز مملكة الود للاستشارات الأسرية ومركز واحة الأمل للإرشاد النفسي، ومركز حياة للاستشارات النفسية؛ لجمع البيانات وتطبيق أداة الدراسة.
- تطبيق القياس القبلي لمقياس التوافق الزوجي على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (85) من المتزوجات اللواتي يرتدن مركز زلفى للاستشارات الأسرية والنفسية، ومركز واحة الأمل للإرشاد النفسي، مركز مملكة الود للاستشارات الأسرية ومركز حياة للاستشارات النفسية، وممن لديهن الرغبة في المشاركة في البرنامج الإرشادي.
- عقد لقاء مع المتزوجات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات على مقياس التوافق الزوجي، وعرض فكرة البرنامج الإرشادي عليهن، والاتفاق على عقد جلسات البرنامج الإرشادي في مركز حياة للاستشارات النفسية.
- تم توزيع أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية، على مجموعتين تجريبية وضابطة، ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياس التوافق الزوجي.
- تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي من قبل الباحثة على المجموعة التجريبية، والمكون من (7) جلسات إرشادية، بواقع جلسة أسبوعياً، ولمدة (60) دقيقة، والذي تضمن إستراتيجيات وفنيات النظرية الخبرانية.

-تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للكشف عن فاعليّة البرنامج الإرشادي.

-تم تحليل النّتايج 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)، واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة، وتحليل التّباين الأحادي المشترك (ANCOVA)، وتحليل التّباين الأحادي المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق البنائي لأدوات الدّراسة، معادلة كرونباخ الفا ومعامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات أدوات الدّراسة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنّتايج التي توصلت لها الدّراسة:

نتائج السّؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن هذا السّؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات المتزوجات في المجموعتين التجريبية (التي تلقت البرنامج الإرشادي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج) على مقياس التوافق الزوجي، وذلك للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، كما تم استخدام تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق بين المجموعتين في الدّرجة الكلية للمقياس، وتحليل التّباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأبعاد الفرعية دالة إحصائيّاً، والجدول (5) يبين النّتايج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	15	1.97	0.13	2.67	0.07
الضابطة	15	2.05	0.11	2.23	0.27
الكلية	30	2.01	0.12	2.45	0.29

يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي، فقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي الأعلى إذ بلغ (2.67)، في حين جاء المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم تستخدم البرنامج الإرشادي الأقل بمتوسط بلغ (2.23)، ومن أجل تحديد أن الفرق بين هذين المتوسطين دال إحصائياً أم لا، فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) والجدول (6) يبين النتائج.

جدول (6) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للفرق بين أداء مجموعتي الدراسة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
التطبيق القبلي	0.004	1	0.004	0.095	0.760	
المجموعة	1.319	1	1.319	33.982	0.000	0.557
الخطأ	1.048	27	0.039			
الكلية المعدل	2.476	29				

يشير الجدول (6) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لدرجات مقياس التوافق الزوجي البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة البالغة (33.982) بمستوى دلالة تساوي (0.000)، مما يعني وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان، وبغرض تحديد إلى أي مجموعة كان الفرق دالاً إحصائياً فقد تم احتساب المتوسطين الحسابين المعدلين وأخطائهما المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لدرجات مقياس التوافق الزوجي البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي، والجدول (7) يبين النتائج.

جدول (7) المتوسطين الحسابين المعدلين وأخطائهما المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لدرجات مقياس التوافق الزوجي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	15	2.670	0.05
الضابطة	15	2.227	0.05

يشير الجدول (7) إلى أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي، كان لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي الأعلى إذ بلغ (2.670)، في حين جاء المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي لم تستخدم البرنامج الإرشادي الأقل بمتوسط بلغ (2.227)، وهذا يعني وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين التوافق الزوجي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان، ويؤكد ذلك قيمة إيتا تربيع التي تعبر عن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي في الدرجة الكلية لدرجات مقياس التوافق الزوجي البعدي والبالغة (0.557)، مما يعني أن ما نسبته (55.7٪) من التباين في الدرجة الكلية لدرجات مقياس التوافق الزوجي البعدي يرجع إلى استخدام البرنامج الإرشادي، وأن النسبة المتبقية تعود إلى عوامل غير مدروسة في الدراسة الحالية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي، والجدول (8) يبين النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي القبلي والبعدي

البعد	المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوافق الفكري	التجريبية	15	1.99	0.31	2.75	0.14
	الضابطة	15	2.32	0.13	2.33	0.32
	الكلية	30	2.15	0.29	2.54	0.32
التوافق العاطفي	التجريبية	15	1.99	0.14	2.66	0.10
	الضابطة	15	2.04	0.14	2.30	0.15
	الكلية	30	2.02	0.14	2.48	0.22
التوافق الاقتصادي	التجريبية	15	2.07	0.29	2.67	0.13
	الضابطة	15	1.91	0.20	1.99	0.38
	الكلية	30	1.99	0.25	2.33	0.45
التوافق الاجتماعي	التجريبية	15	1.82	0.27	2.61	0.17
	الضابطة	15	1.86	0.08	2.29	0.31
	الكلية	30	1.84	0.20	2.45	0.30
الخلافات الزوجية	التجريبية	15	1.82	0.04	2.32	0.14
	الضابطة	15	1.86	0.14	1.91	0.20
	الكلية	30	1.84	0.10	2.12	0.27

يشير الجدول (8) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي، فقد كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي الأعلى إذ بلغت (2.75، 2.66، 2.67، 2.61، 2.32) على الترتيب، وقد حصل بعد التوافق الفكري على الأعلى درجة (2.75) ويليه بعد التوافق الاقتصادي (2.67) ويليه بعد التوافق العاطفي (2.66) ثم بعد التوافق الاجتماعي (2.61) وأخيرا بعد الخلافات الزوجية بقيمة (2.32) جاءت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة التي لم تستخدم البرنامج الإرشادي الأقل إذ بلغت (2.33، 2.30، 1.99، 2.29، 1.91) على الترتيب، ومن أجل تحديد أن الفروق بين هذه المتوسطات دالاً إحصائياً أم لا، فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) والجدول (9) يبين النتائج.

جدول (9) تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للفروق بين أداء مجموعتي الدراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
التوافق الفكري القبلي هوتلنج=	التوافق الفكري	0.185	1	0.185	3.122	0.090	
	التوافق العاطفي	0.015	1	0.015	0.947	0.341	
	التوافق الاقتصادي	0.154	1	0.154	1.867	0.185	
	التوافق الاجتماعي	0.263	1	0.263	4.485	0.045	
	الخلافات الزوجية	0.073	1	0.073	2.412	0.134	
التوافق العاطفي القبلي هوتلنج=	التوافق الفكري	0.040	1	0.040	0.670	0.422	
	التوافق العاطفي	0.073	1	0.073	4.619	0.042	
	التوافق الاقتصادي	0.047	1	0.047	0.567	0.459	
	التوافق الاجتماعي	0.001	1	0.001	0.021	0.885	
	الخلافات الزوجية	0.038	1	0.038	1.273	0.271	
التوافق الاقتصادي القبلي هوتلنج=	التوافق الفكري	0.134	1	0.134	2.261	0.146	
	التوافق العاطفي	0.000	1	0.000	0.008	0.931	
	التوافق الاقتصادي	0.146	1	0.146	1.767	0.197	
	التوافق الاجتماعي	0.281	1	0.281	4.793	0.039	
	الخلافات الزوجية	0.012	1	0.012	0.409	0.529	
التوافق الاجتماعي القبلي هوتلنج=	التوافق الفكري	0.148	1	0.148	2.484	0.129	
	التوافق العاطفي	0.055	1	0.055	3.482	0.075	
	التوافق الاقتصادي	0.174	1	0.174	2.104	0.160	
	التوافق الاجتماعي	0.146	1	0.146	2.486	0.129	
	الخلافات الزوجية	0.138	1	0.138	4.572	0.043	
الخلافات الزوجية القبلي هوتلنج=	التوافق الفكري	0.162	1	0.162	2.730	0.112	
	التوافق العاطفي	0.057	1	0.057	3.601	0.070	
	التوافق الاقتصادي	0.192	1	0.192	2.321	0.141	
	التوافق الاجتماعي	0.153	1	0.153	2.605	0.120	
	الخلافات الزوجية	0.036	1	0.036	1.198	0.285	
المجموعة هوتلنج=	التوافق الفكري	0.932	1	0.932	15.694	0.001	0.406
	التوافق العاطفي	0.629	1	0.629	39.813	0.000	0.634
	التوافق الاقتصادي	1.934	1	1.934	23.423	0.000	0.505
	التوافق الاجتماعي	0.543	1	0.543	9.267	0.006	0.287

مصدر القياس	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
الخطأ	الخلافات الزوجية	0.875	1	0.875	28.991	0.000	0.558
	التوافق الفكري	1.366	23	0.059			
	التوافق العاطفي	0.363	23	0.016			
	التوافق الاقتصادي	1.899	23	0.083			
	التوافق الاجتماعي	1.349	23	0.059			
	الخلافات الزوجية	0.694	23	0.030			
الكل المعدل	التوافق الفكري	3.052	29				
	التوافق العاطفي	1.440	29				
	التوافق الاقتصادي	5.787	29				
	التوافق الاجتماعي	2.555	29				
	الخلافات الزوجية	2.082	29				

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي، استناداً إلى قيم ف المحسوبة البالغة بين (9.267-39.813) بمستوى دلالة تساوي (0.000-0.006)، بمستوى دلالة تساوي (0.000)، مما يعني وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية في تحسين الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي لدى المتزوجات في سلطنة عُمان.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية، وما يتضمنه من أساليب ونيات مستخدمة، تستفيد منها المرأة المتزوجة في علاقتها الزوجية، مثل الوعي بالذات، والتعرف إلى القواعد الأسرية، والأدوار والواجبات لكلا الزوجين، كما تعزو الباحثة النتيجة إلى ملائمة النظرية لفئة المتزوجات، حيث تعتبر النظرية الخبرانية من أهم نظريات العلاج والإرشاد الأسري والزواجي، والتي أثبتت فاعليتها في الحد من الخلافات والمشكلات الأسرية والزوجية. كما تعزو الباحثة النتيجة إلى وضوح الأهداف وشموليتها، وملائمتها للمشكلات التي تتعرض لها المرأة المتزوجة، فالمرأة المتزوجة سواء أكانت عاملة أو غير عاملة، تتعرض للعديد من الضغوطات اليومية؛ ويعود السبب في ذلك لتعدد الأدوار التي تقوم بها، لذا يمكن تفسير النتيجة بما تحمله جلسات البرنامج الإرشادي من أساليب تساهم في تحسين

التوافق الزوجي كأساليب التعبير عن المشاعر والتعرف على مهارات التواصل الإيجابي بين الزوجين وزيادة القدرة على تقبل الآخرين، ولا سيما أن التعرف على مهارات التواصل الإيجابي يخفف من المشكلات الزوجية التي تقف عائقاً أمام انسجام الزوجين وتوافقهما، فإلمام المشاركات بأساليب وأنماط الاتصال بين الزوجين يساعد على إيجاد علاقة زوجية دافئة، تنعم بالاستقرار والترابط، لذا تم التركيز في جلسات البرنامج الإرشادي على أهمية الإصغاء والنقاش والحوار الفعال المبني على الإقناع والتبرير المنطقي للأحداث دون المبالغة بها، مما ساهم في نجاح وفاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التوافق الزوجي. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة زايبور ومحمودي (Ziapour & Mahmoodi, 2017) والتي كشفت فعالية الاستشارة الجماعية على أساس القبول والتواصل في تحسين التوافق الزوجي، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة قنازع (202) والتي بينت فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التوافق الزوجي. ويمكن تفسير النتيجة بأن البرنامج الإرشادي ساعد المشاركات على الوعي بأنماط التواصل بين الزوجين وأهميته في تحقيق التوافق الزوجي والتخفيف من المشكلات الزوجية، ويمكن عزو النتيجة إلى رغبة المتزوجات في إقامة علاقة زوجية ناجحة تتسم بالتوافق الزوجي، تجنباً لحدوث الخلافات التي قد تؤدي إلى الطلاق، وذلك لأن المجتمع العُماني من المجتمعات المحافظة والتي تستمد ثقافتها من القيم والعادات السائدة والتي ترفض وجود أسر مفككة أو أسر تشوبها المشكلات والخلافات، تجنباً للوصمة، لذا ساهم البرنامج الإرشادي في تحسين التوافق الزوجي، ويمكن عزو النتيجة أن محتوى جلسات البرنامج الإرشادي ساهم في الزيادة اللغوية لدى المتزوجات والتعرف على أساليب وطرق متنوعة في التعبير عن المشاعر والأفكار، وتم ذلك من خلال النقاش والحوار الذي تخللته جلسات البرنامج الإرشادي، مما ساعد المشاركة على مراقبة ذاتها وتصحيح المعلومات وفترة المشاعر.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي تُعزى لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج) والتفاعل بينهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج)، والجدول (7) يبين النتائج.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج)

المتغير	المجموعه	الفئة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	التجريبية	أقل من 30 سنة	6	1.97	0.19	2.70	0.03
		من 31 – 40 سنة	7	1.98	0.09	2.66	0.07
		من 41 سنة فأكثر	2	1.94	0.13	2.58	0.07
		المجموع	15	1.97	0.13	2.67	0.07
	الضابطة	أقل من 30 سنة	5	2.03	0.06	2.23	0.29
		من 31 – 40 سنة	3	2.01	0.01	2.32	0.35
		من 41 سنة فأكثر	7	2.08	0.15	2.19	0.25
		المجموع	15	2.05	0.11	2.23	0.27
	المجموع	أقل من 30 سنة	11	2.00	0.14	2.49	0.30
		من 31 – 40 سنة	10	1.99	0.08	2.56	0.24
		من 41 سنة فأكثر	9	2.05	0.15	2.28	0.28
		المجموع	30	2.01	0.12	2.45	0.29
المستوى التعليمي	التجريبية	دبلوم فأقل	2	2.12	0.30	2.69	0.04
		بكالوريوس	10	1.92	0.07	2.67	0.06
		دراسات عليا	3	2.06	0.07	2.65	0.10
		المجموع	15	1.97	0.13	2.67	0.07
	الضابطة	دبلوم فأقل	3	2.05	0.07	2.36	0.32
		بكالوريوس	5	2.09	0.18	2.07	0.08
		دراسات عليا	7	2.02	0.03	2.29	0.30
		المجموع	15	2.05	0.11	2.23	0.27
	المجموع	دبلوم فأقل	5	2.08	0.16	2.49	0.29
		بكالوريوس	15	1.97	0.14	2.47	0.30
		دراسات عليا	10	2.03	0.04	2.40	0.31

المتغير	المجموع	الفئة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد سنوات الزواج	التجريبية	المجموع	30	2.01	0.12	2.45	0.29
		أقل من 5 سنوات	3	1.97	0.14	2.64	0.06
		من 5 - 10 سنوات	8	1.99	0.15	2.68	0.06
		أكثر من 10 سنوات	4	1.94	0.10	2.65	0.09
		المجموع	15	1.97	0.13	2.67	0.07
	الضابطة	أقل من 5 سنوات	3	2.02	0.03	2.27	0.40
		من 5 - 10 سنوات	3	2.06	0.06	2.52	0.34
		أكثر من 10 سنوات	9	2.06	0.13	2.12	0.09
		المجموع	15	2.05	0.11	2.23	0.27
	المجموع	أقل من 5 سنوات	6	1.99	0.09	2.46	0.32
		من 5 - 10 سنوات	11	2.01	0.14	2.64	0.18
		أكثر من 10 سنوات	13	2.02	0.13	2.28	0.27
		المجموع	30	2.01	0.12	2.45	0.29

يشير الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات مقياس التوافق الزوجي البعدي، تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج)، ومن أجل تحديد أن هذه الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي، تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج) دالاً إحصائياً أم لا، فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الرباعي المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (Four Way MANCOVA) والجدول (11) يبين النتائج.

جدول (11) تحليل التباين الرباعي المصاحب (MANCOVA) للفروق بين أداء مجموعتي الدراسة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزوجي البعدي، تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج)

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
التوافق الفكري القبلي	التوافق الفكري	0.034	1	0.034	0.765	0.400	0.065
	التوافق العاطفي	0.001	1	0.001	0.040	0.845	0.004
	التوافق الاقتصادي	0.033	1	0.033	0.587	0.460	0.051
	التوافق الاجتماعي	0.063	1	0.063	1.453	0.253	0.117
	الخلافات الزوجية	0.029	1	0.029	1.570	0.236	0.125
التوافق العاطفي القبلي	التوافق الفكري	0.019	1	0.019	0.428	0.527	0.037
	التوافق العاطفي	0.001	1	0.001	0.083	0.778	0.008
	التوافق الاقتصادي	0.055	1	0.055	0.986	0.342	0.082
	التوافق الاجتماعي	0.051	1	0.051	1.169	0.303	0.096
	الخلافات الزوجية	0.028	1	0.028	1.479	0.249	0.119
التوافق الاقتصادي القبلي	التوافق الفكري	0.080	1	0.080	1.789	0.208	0.140
	التوافق العاطفي	0.002	1	0.002	0.152	0.704	0.014
	التوافق الاقتصادي	0.137	1	0.137	2.462	0.145	0.183
	التوافق الاجتماعي	0.144	1	0.144	3.312	0.096	0.231

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
	الخلافات الزوجية	0.003	1	0.003	0.154	0.702	0.014
التوافق القلبي الاجتماعي	التوافق الفكري	0.000	1	0.000	0.001	0.978	0.000
	التوافق العاطفي	0.008	1	0.008	0.576	0.464	0.050
	التوافق الاقتصادي	0.000	1	0.000	0.000	0.991	0.000
	التوافق الاجتماعي	0.002	1	0.002	0.035	0.855	0.003
	الخلافات الزوجية	0.036	1	0.036	1.941	0.191	0.150
	التوافق الفكري	0.000	1	0.000	0.001	0.977	0.000
الخلافات الزوجية القلبية	التوافق العاطفي	0.004	1	0.004	0.271	0.613	0.024
	التوافق الاقتصادي	0.001	1	0.001	0.009	0.925	0.001
	التوافق الاجتماعي	0.000	1	0.000	0.000	0.983	0.000
	الخلافات الزوجية	0.012	1	0.012	0.620	0.448	0.053
	التوافق الفكري	0.185	1	0.185	4.108	0.068	0.272
	التوافق العاطفي	0.063	1	0.063	4.563	0.056	0.293
المجموعة	التوافق الاقتصادي	0.093	1	0.093	1.677	0.222	0.132
	التوافق الاجتماعي	0.006	1	0.006	0.135	0.720	0.012
	الخلافات الزوجية	0.187	1	0.187	10.035	0.009	0.477
	التوافق	0.029	2	0.015	0.326	0.728	0.056

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	إيتا تربيع
	الفكري						
	التوافق العاطفي	0.030	2	0.015	1.098	0.367	0.166
	التوافق الاقتصادي	0.228	2	0.114	2.054	0.175	0.272
	التوافق الاجتماعي	0.220	2	0.110	2.535	0.124	0.315
	الخلافات الزوجية	0.000	2	0.000	0.008	0.992	0.001
المستوى التعليمي	التوافق الفكري	0.056	2	0.028	0.622	0.555	0.102
	التوافق العاطفي	0.002	2	0.001	0.067	0.935	0.012
	التوافق الاقتصادي	0.144	2	0.072	1.294	0.313	0.191
	التوافق الاجتماعي	0.224	2	0.112	2.589	0.120	0.320
	الخلافات الزوجية	0.013	2	0.006	0.340	0.719	0.058
عدد سنوات الزواج	التوافق الفكري	0.142	2	0.071	1.585	0.248	0.224
	التوافق العاطفي	0.084	2	0.042	3.071	0.087	0.358
	التوافق الاقتصادي	0.412	2	0.206	3.712	0.059	0.403
	التوافق الاجتماعي	0.066	2	0.033	0.767	0.488	0.122
	الخلافات الزوجية	0.085	2	0.042	2.269	0.150	0.292
المجموعة * العمر	التوافق الفكري	0.004	2	0.002	0.045	0.956	0.008

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
	التوافق العاطفي	0.079	2	0.039	2.867	0.100	0.343
	التوافق الاقتصادي	0.125	2	0.062	1.127	0.359	0.170
	التوافق الاجتماعي	0.130	2	0.065	1.500	0.265	0.214
	الخلافات الزوجية	0.130	2	0.065	3.481	0.067	0.388
المجموعة * المستوى التعليمي	التوافق الفكري	0.007	2	0.003	0.074	0.929	0.013
	التوافق العاطفي	0.070	2	0.035	2.544	0.124	0.316
	التوافق الاقتصادي	0.213	2	0.107	1.920	0.193	0.259
	التوافق الاجتماعي	0.146	2	0.073	1.682	0.230	0.234
	الخلافات الزوجية	0.061	2	0.030	1.625	0.241	0.228
	التوافق الفكري	0.085	2	0.043	0.948	0.417	0.147
المجموعة * عدد سنوات الزواج	التوافق العاطفي	0.024	2	0.012	0.857	0.451	0.135
	التوافق الاقتصادي	0.185	2	0.093	1.671	0.232	0.233
	التوافق الاجتماعي	0.269	2	0.134	3.097	0.086	0.360
	الخلافات الزوجية	0.125	2	0.063	3.369	0.072	0.380
	التوافق الفكري	0.494	11	0.045			
	التوافق العاطفي	0.151	11	0.014			
الخطأ	التوافق	0.610	11	0.055			

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ابتا تربيع
	الاقتصادي						
	التوافق الاجتماعي	0.477	11	0.043			
	الخلافات الزوجية	0.205	11	0.019			
الكلبي المعدل	التوافق الفكري	3.172	29				
	التوافق العاطفي	1.649	29				
	التوافق الاقتصادي	5.787	29				
	التوافق الاجتماعي	2.555	29				
	الخلافات الزوجية	2.082	29				

يشير الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة على درجات الأبعاد الخمسة لمقياس التوافق الزواجي البعدي، تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الزواج) والتفاعل بينها. وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الخبرانية يناسب جميع الفئات العمرية المختلفة وجميع المستويات التعليمية، وبغض النظر عن عدد سنوات الزواج سواء حديثاً أو مر عليه فترة من الزمن، وتعزو الباحثة النتيجة إلى تنوع جلسات البرنامج الإرشادي واحتوائها على الأنشطة والأساليب المتنوعة، وملاءمتها لكافة الفئات، مما ساهم في تحسين التوافق الزواجي بغض النظر عن المتغيرات الديمغرافية، كما يمكن تفسير النتيجة إلى المبادئ التي ركزت عليها النظرية الخبرانية وهي أهمية احترام فردية كل فرد وتقديره وإعطائه قيمة، والنظر إليه نظرة إيجابية، بأن لديه القدرة والإمكانية على اتخاذ القرارات وتقديره مصيره، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة قناز (2022) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس

التوافق الزوجي تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الزواج، المستوى التعليمي والفئة العمرية). وتعزو الباحثة النتيجة إلى إدراك المتزوجات بأن مفتاح الزواج السعيد هو مدى تحقيق التوافق الزوجي، كما يمكن تفسير النتيجة أن جلسات البرنامج الإرشادي وأهدافه لامست حاجات المشاركات وخصوصاً بأن المشاركات بالبرنامج الإرشادي هن السيدات اللواتي يرتدن المراكز الإرشادية ومراكز الاستشارات النفسيّة، مما يعول عليه بأنهن سيدات لديهن الرغبة الجامحة في تخطي المشكلات الزوجيّة وتحقيق الصحة النفسيّة والعلاقة الزوجيّة النّاجحة. ويمكن عزو النتيجة بأن المتغيرات الديمغرافية ليست من العوامل المهددة للتوافق الزوجي. ويمكن تفسير النتيجة بأن وضوح الأهداف، وتسلسل الإجراءات، وتوزيع الوقت المناسب لكل نشاط ساهم في زيادة الانسجام والتوافق، هذا ما بينته المشاركات أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، توصي الدّراسة بما يلي:
- إمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدّراسة في مساعدة المتزوجات في تحسين التوافق الزوجي.
- توظيف الإرشاد الوقائي للمقبلين على الزواج؛ للتأكيد على أهميّة العلاقة الزوجيّة النّاجحة في تحقيق السّعادة والرفاه النفسي.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تؤكد فاعليّة النّظرية الخبرائيّة لساتير في خفض المشكلات الزوجيّة والأسريّة.
- تعميم البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدّراسة على مناطق أخرى؛ وذلك لتعم الاستفادة منه.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربيّة:

- القرآن الكريم
- آغا، خلوف وسلامة، محمد (2015). نظام الأسرة والمجتمع في الإسلام، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- البلوشي، عهود بن سعيد بن راشد، (2015). واقع الطلاق في المجتمع العُماني، دراسة ميدانية، جامعة السلطان قابوس.
- التقرير الإحصائي (2022). المركز الوطني للإحصاء والمعلومات / سلطنة عمان.
- الخولي، سناء (2015). الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية للنشر، القاهرة: مصر.
- الرحبية، نعيمة (2014). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التوافق الزوجي لدى الملمات المتزوجات حديثاً بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

- الزغاميم، خديجة (2018). فعالية برنامج إرشادي مستند لنظرية العلاج الأسري الزواجي السلوكي المعرفي لتحسين الضبط الانفعالي والتوافق الزواجي وجودة الحياة لدى المعلمات المتزوجات حديثاً، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الزغول، عماد (2015). نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط6، عمان: الأردن.
- الزهراني، علي محمد عبد الله (2023). التمايز والتجانس الاجتماعي والثقافي بين الزوجين وعلاقته بالاستقرار الأسري، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية/ جامعة الفيوم، ع (32)، ص: 444-472.
- ساتير، فيرجينيا (1972). صناعة الناس، الطبعة الأولى، (ترجمة أسامة الجامع وأ.د. سهام أبو عطية، 2016)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- السلي، ليلى حمد (2020). التوافق الزواجي وعلاقته بتربية الأولاد، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (14)، ص: 39-64.
- سليمان، سناء (2016). التوافق الزواجي واستقرار الأسرة، عالم الكتب، القاهرة: مصر.
- الطراونة، دبالا (2022). التوافق الزواجي وعلاقته بالمرونة النفسية والدافعية المهنية لدى العاملين في القطاع الصحي في محافظة الكرك، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- عبد المطلب، جمال (2007). التوافق الزواجي والطلاق المبكر: دراسة مقارنة لعينة من المطلقات وغير المطلقات بمركز بني سويف، مجلة كلية الآداب/ جامعة بني سويف، ع (11)، ص: 125-213.
- عبد الهادي، إسراء وأبو بية، سامي ومصطفى، عبير (2021). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات السيكوندرا لتأهيل الزوجين للتوافق الزواجي لدى معلمة الروضة، مجلة كلية التربية/ جامعة المنوفية، 36 (2)، ص: 166-206.
- عبيد، إيمان (2014). مقياس التوافق الزواجي، مجلة البحث العلمي في التربية/ جامعة عين شمس، 1 (15)، ص: 491-506.
- العدوان، فاطمة والنجار، أسماء (2016). الإرشاد الأسري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- العلوي، عائشة والغرايبة، فاكر (2021). "أسباب الطلاق وتأثيراته في الأسرة العمانية: دراسة نوعية، مجلة الآداب، ع (138)، ص: 445-472.
- العيسوي، عبد الرحمن (2003). سيكولوجية الطفولة والمراهقة الأسرة ودورها في حل مشكلات الطفولة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- أبو عيطة، سهام (2019). الإرشاد الزواجي والأسري، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- الغامدي، رحمه وأبو العينين، حنان (2020). فعالية برنامج إرشادي متعدد الوسائل لتحسين التوافق الزواجي وقياس أثره على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المتزوجات بكلية التربية- جامعة نجران، المجلة التربوية جامعة سوهاج، ع (71)، ص: 596-619.

القرالة، إسلام (2021). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية الأنظمة الأسرية لتحقيق التوافق الزوجي وخفض قلق المستقبل لدى الزوجات حديثات الزواج في محافظة الكرك، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.

قنازع، أسيل (2022). فاعلية برنامج إرشادي قائم على علم النفس الإيجابي لتحسين التوافق الزوجي وخفض الطلاق العاطفي لدى النساء في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

كحيلة، ريم وديب، جهينة (2023). التوافق الزوجي وفق بعض المتغيرات "دراسة ميدانية على عينة من الطالبات المتزوجات في جامعة تشرين"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 45 (4)، ص: 185-203.

محمد، مي والحسيني، حسين (2020). التوافق الزوجي وتأثيره على الأبناء، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة/ جامعة المنصورة، 7 (1)، ص: 326-353.

ودعاني، جمعان بن حسن مفرع (2020). ازدواجية الأفكار والقيم بين الأزواج وانعكاسها على الدور التربوي للأسرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (19)، ص: 131-139.

وزارة التنمية الاجتماعية، (2022). التقرير الإحصائي.

Clayton, R. (2014). The Third Wheel: The impact of twitter uses on relationship infidelity and divorce. *Cyber Psychology, Behavior & Social Networking*, 17(7), pp: 425-430.

Corey, G. (2015). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Thomson- Brooks/ Cole, Australia.

Banmen, J. (2018). *Satir Transformational Systemic Therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, Inc.

Belle, Gavriel., Fried, Guy, Shilo & Orna, Cohen. (2012) *How Do Social Workers Define the Concept of Family?* Br J Social Work.

Bricker, D. (2015). *The link Between Emotional intelligence and marital MA*, Unpublished Doctoral dissertation), University of satisfaction: Johannesburg.

Ngazimbi, E. (2013). Marital expectations and marital satisfaction between African Immigrant and United States Bom married couples, *Journal of psychology in Africa*, 23 (2), pp:317-322.

Kalkan, M., & Ersanli, E. (2008). The effects of the marriage enrichment program based on the cognitive behavioral approach on the marital adjustment of couples. *Educational Sciences: Theory& Practice*. 8(3), 977-986.

- Pirani, E., & Vignoli, D. (2016). Changes in the Satisfaction of Cohabitors Relative to Spouses over time, **Journal of marriage& family**, 78 (3), pp: 598-609.
- Spanier, G. B., & Cole, C. L. (2017). Toward clarification and investigation of marital adjustment. **International Journal of Sociology of the Family**, 121-146.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. **Journal of Marriage and the Family**, 15-28.
- Yalcin, B., & Karahan, T. (2007). Effects of communication program marital adjustment. **Journal of American Board of Family Medicine**, 20(1), 36-40.
- Ziapour, A& Mahmoodi, F. (2017). Effectiveness of Group Counseling with Acceptance and Commitment Therapy Approach of Couples Marital Adjustment. **Middle East Journal of family medicine**, 7,10.

"سوسيولوجيا الآخر في مقامات الهمداني"

د. حسين عبد الكريم البطوش*

تاريخ وصول البحث: 2025/1/1م

تاريخ قبول البحث: 2025/2/26م

الملخص

تحاول الدراسة تقصي صورة الآخر في مقامات بديع الزمان الهمداني سوسيولوجياً على مستوى القيم والسلوك والعادات والثقافة ترجمةً حقيقيةً بريشة الأنا الفاعلة التي أبرزت الآخر كإرثاً ورقية، تأطرت بتعددية الشرائح الاجتماعية. تهدف الدراسة التعرف إلى ملامح المجتمع في مكانية المبدع (بديع الزمان الهمداني) من خلال صورة الآخر التي تمثلت في شخصية الراوي وشخصية البطل وشخصية الضحية؛ وذلك من خلال مشهديات الأحداث ضمن إطار مرآة كوميدية ولغة نصية إبداعية خالقة، تعكس هوية الآخر أبعاداً سوسيولوجية لشرائح مجتمعية نواتها الأولى الفرد الذي تماهى لصبغة العصر على مستويي السلب والإيجاب وفقاً لبيئته وتكوينه الفكري والنفسي ضمن سياقات اجتماعية وتاريخية وسياسية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي القائم على استقراء هوية الآخر من خلال تعدد صوره التي تعكس ملامح المجتمع سوسيولوجياً بمعاودة المنهج الاجتماعي. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها: فاعلية النص الأدبي في إظهار قيمة الأدب الفنية والدلالية من خلال سوسيولوجيا الأدب، وفاعلية الأبعاد السوسيولوجية في تحقيق هوية الأنا من خلال الآخر، ودور التشكيل الثقافي والتكوين الفكري والنفسي في بناء صورة الآخر وكشف اهتماماته، ودور النزعة الشعبية في ازدهار الحركة الأدبية، وفاعلية المفارقة والمحاكاة الساخرة في بناء النص السوسيولوجي وإيصال صوت الكاتب، وتأثير المؤهلات اللسانية والبلاغية في الآخر. أوصت الدراسة المهتمين والباحثين بكشف البواعث السوسيولوجية للتكوين الفكري والنفسي لشخصية بديع الزمان الهمداني وصولاً إلى حقيقة نزعة الشعبوية، وإهماله لنقد أهل السيادة، والمرأة، والظواهر المهمة كالمجون والزندقة والغلمانيات.

الكلمات المفتاحية: الآخر، بديع الزمان الهمداني، الراوي، السوسيولوجيا، عيسى بن هشام، المقامات.

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

The Sociology of the Other in Al-Hamthani's Maqamat

Abstract

The study aims to examine the sociological image of the 'Other' in the Maqāmāt Badi'e Al-Zaman Al-Hamthani —at the level of values, behavior, traditions, and culture—as a true translation rendered by the active ego, depicted the Other with refinement and charisma, and framed by diversity of social strata. The study also aims to identify the features of society in the spatiotemporal context of the author (Badi'e Al-Zaman Al-Hamthani) through the image of the Other, the narrator, who reflects the image of the creative ego, and the images of the hero and the victim. This is shown through the multiplicity of events and scenes within the framework of a comic mirror and a creative textual language. The identity of the Other reflects the sociological dimensions of societal segments, the first nucleus of which is the individual, being identified with the character of the times on both negative and positive levels according to his environment and his intellectual and psychological formation within the social, historical, political and psychological contexts. The study adopted the descriptive approach based on extrapolating the identity of the Other through his multiple images that reflect the sociological features of the society in support of the sociological approach. The study revealed many results, the most important of which are: the effectiveness of the literary text in demonstrating the artistic and semantic value of literature through the sociology of literature, the effectiveness of the sociological dimensions in achieving the identity of the ego through the Other, the role of cultural formation and intellectual and psychological formation in building the image of the Other and revealing his interests, the role of populism in the prosperity of the literary movement, the effectiveness of irony and parody in constructing the sociological text and conveying the voice of the writer, and the influence of linguistic and rhetorical qualifications on the Other. The study recommended that those interested and researchers uncover the sociological motives for the intellectual and psychological formation of the personality of Badi'e Al-Zaman Al-Hamthani, leading to the truth of his populist tendency, and his neglect of criticism of sovereign people, women, and important phenomena such as luxury, immorality, heresy, and girlishness.

Keywords: Badi' Al-Zaman Al-Hamthani, The Other, Issa Bin Hisham, Al-Maqamaat, Sociology

المقدمة:

لا مرية في انعكاس الاضطرابات السياسية في العصر العباسي سلباً على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية (النتيجة)؛ ما جعل المجتمع وقتئذ ينحصر في طبقتين: طبقة ذات بذخ وترف وإسراف، تمثلت في أصحاب السلطة والسيادة والشأن، وطبقة شبه معدمة تمثلت في السواد الأعظم من الناس؛ وهي مدار دراستنا التي تُعنى بصورة الآخر التي تجسدت بالراوي (صوت الزمن)، والبطل (ابن الحكاية)، والضحية (وسيلة العبور)؛ وذلك بمؤدى صلة المبدع بالإبداع والمتلقي، وكان لمثل هذا الانعكاس أثر إيجابي في الحركة الأدبية التي احتلت مساحة شاسعة من التطور والنماء والتجديد، لاسيما الكتاب الذين عبّروا بدورهم عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم تجاه قضايا متعددة منها الاجتماعية؛ ما من شأنه تكريس الكاتب لقدرته الإبداعية القائمة على ثقافته الدينية والتاريخية واللغوية من أجل غايات متباينة، لا تخلو من بُغية التكسب إلى جانب إظهار قدرته الإنشائية والإبداعية في ظلّ استعارة تنافس الكتاب، لاسيما الدافع القائم على النزعة الشعوبية، علاوة على تقديم عنصر الترفيه والتسلية، فضلاً عن التنوير والتوجيه والنصح والإرشاد المؤطر بالهدف التعليمي التربوي لمختلف أطياف المجتمع إلى جانب النزعة الشعوبية.

وعليه؛ فقد انبرى نتيجة هذا الأمر كتابٌ كثيرون بدافع مثل تلك الغايات على مرّ العصور الأدبية من مثل عبد الحميد الكاتب (132هـ)، وابن المقفع (142هـ)، والجاحظ (255هـ)، وابن قتيبة (276هـ)، وابن العميد (360هـ)، وأبو الفرج الأصفهاني (356هـ)، والتوحيدي (414هـ)، والمعري (449هـ)، والقاضي الفاضل (59هـ).... إلخ. وكان من بين هؤلاء الكتاب أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحيى بن سعيد التغلبي⁽¹⁾

(1)

بديع الزمان الهمداني (358-398هـ) "الكاتب المترسل، والشاعر المبدع، حافظ عصره، وذكي دهره، وقدوة الحريري في إنشاء المقامات، وقريع الخوارزمي في المبتدعات والمكاتبات" (خفاجي، 1996)؛ فهو صاحب المقامات التي تستند إليها بُغية الدراسة القائمة على الأبعاد السوسيولوجية للنصوص الأدبية.

وليس لمنصف أن ينكر أن بديع الزمان الهمداني اللغوي والكاتب والشاعر رائد فنّ المقامات جدارةً واستحقاقاً؛ فما أحاديث ابن دريد إلا مجرد مقطوعات حكائية بسيطة خلافاً لما أشار إليه الحصري في كتابه زهر الآداب، ولا ننكر بأنها الإرهاصات الأولية لفنّ المقامات بشكل خاصّ وللفنّ

القصصي بشكل عام. وكان ذهب لهذا (مبارك، 1975)، و(درويش، 1994) على أن تلك الأحاديث في معتقدي لم ترتق إلى مستوى نضوج المقامات فناً نثرياً قصصياً متميزاً باكتمال عناصر القصة؛ لهذا انساق من بعد الهمداني ثلّة من المقاميين كالحريري والسيوطي واليازجي والسرقسطي وغيرهم، بيد أنهم لم يتمكنوا من الوصول إلى إضافة نوعيّة بارزة لجنس المقامة على مستويي الشكل والمضمون، وحتى نكون منصفين وموضوعيين؛ فينبغي الاعتراف بأن الحريري تحديداً تميّز ببعض الموضوعات التي لم يتطرق لها الهمداني. ولم يغلق هذا التأثير على أقران الهمداني القدما فحسب؛ بل غدا تأثير المقامة العربيّة في الأدب العربيّ جلياً وواسعاً بوصفها إشكاليّة ثقافيّة مجتمعيّة، وأيضاً في الأدب العالمي؛ فكان التفت إليها دانتي (Dante) في (الكوميديا الإلهيّة) إلى جانب التفاته إلى رسالة الغفران، وكان التفت إليها أيضاً يوهان جوتيّه (Johann Goethe) في (موت الحب)، وكذلك شارل سورل (Charles Sorel) في (تاريخ فرانسيسون الحقيقي الهازل)، وأيضاً لوساج (Jane Losage) في (جان بلا)، أما قصص الشطّار (picaresque)؛ فحدّث ولا حرج. وتجدر الإشارة إلى عدم انحسار آثار الهمداني الأدبيّة في المقامات فحسب؛ فله ديوان شعر مطبوع، علاوة على مجموعة رسائل؛ ولعلّ هذا الأمر أسهم كثيراً من عدّة جوانب في ريادة الهمداني هذا الفنّ الذي أبدعه وقتئذ من أجل أمير سجستان خلف بن أحمد حيث مدحه من خلال ست مقامات من أصل أربعمئة مقامة، بيد أنه لم يصلنا منها إلا اثنتان وخمسون مقامة، تناولت فيما بعد اهتمام الشيخ محمد عبده شرحاً وتقديماً.

ولعله لتعدد الآراء حول لفظة المقامة؛ أثري هذا المصطلح بأبعاد دلاليّة كثيرة، يجتمع لمؤداها اللغوي معان كثيرة من مثل: جماعة من الناس، ومجلس ما¹، وخطبة أو عظة أو ملحّة؛ لأجد في محصلة الأمر؛ أنها تصبّ في معين واحد، يتماهي لغّة واصطلاحاً فيما لا يختلف على دلالاته المطلقة اثنان: على أنه فنّ نثري، يقوم على سرد قصصي مسجوع، يركّز إلى أدب الكدية القائم على التكوين الاحتياي من أجل الحصول على الرزق. ونميل إلى رأي من ذهب بأن غرض الكدية، إنما "يرمي بها مُنشئها إلى تصوير الشخصيات بأسلوب القصة وفي قالب يتراوح بين الجدّ والهزل والفكاهة والعبوس. إنها محاولة كبيرة لخلق القصة الفنيّة في الأدب العربي" (خفاجي، 2004، 11) مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا النوع من الأدب، يتضادّ مع البطولة وعادة ما يوظفه الأدباء عندما "تعمّ الفوضى السياسيّة ويستشري الظلم الاجتماعي؛ فيكون بمثابة العين الناقدة؛ مزلزلاً بذلك وثوقيّة الأفكار والأخلاق والتصورات،

ليقلّص الفجوة بين الإطلاقي والمقيّد" (خريس، 2002، 356). والحقّ؛ فليس التوسّع في هذا الأمر من همّ الدراسة، بل صورة الآخر؛ وذلك لإيمان الباحث - استناداً إلى البنية الفنيّة السردية لهذه المقامات - بحقيقة التصوير السوسيولوجي الذي يعالج من خلاله المبدع قضايا مجتمعية هامة من قبيل المباشرة أو الرمز أو الإيحاء بلغة أدبية خلّاقة، ترتقي عن لغة العامّة بتأنّقها وتصنّعها وإثرائها لمعاجم اللغة العربيّة، علاوة على اتكائها على عناصر دراميّة حكاويّة، تكثّف الأحداث عبر حوارات الآخر الذي يمثّل شريحة مجتمعية، أفرزتهما أحداث العصر ببواعث سوسيولوجيّة؛ أسهمت كثيراً في خلق شرائح المجتمع وطبقاته التي ما برح فنّ المقامة، يقرّبها للأجيال اللاحقة وثيقة تاريخيّة أدبيّة نضّاجة بمعاني الحكمة والوعظ، وبمظاهر التعليم والتعلّم على مستويي المحتوى والأسلوب على الرّغم من تصويرها المأساوي القائم على رسم الآخر عملة نقدية ذات دمغة سوسيولوجيّة؛ وجهها الأول صورة المكدي المحتال، أما وجهها الثاني؛ فضحية أرعن!

ولأنّ سرد المقامة القصصي يعبأ بطبغرافية الحدث، وأيدولوجيّة الشخص، وديمغرافية المجتمع - فقد سلّمنا بأن السوسيولوجيا (Sociology) وصمة جامعة لما سبق؛ وذلك لارتباط الأدب بهيكل المجتمع وبنائه "عن طريق علم اجتماع المعرفة" (البدوي، 2004، 97)؛ فالآخر هو من يصنع الحدث، ويحتلّ المكان وفق صفات ديمغرافية خاصّة، تميّزه عن بقية أفراد أي جماعة أخرى من الناس. وعليه؛ فيُعنى مصطلح السوسيولوجيا بعلم الاجتماع الذي يركّز على سلوكيّات أفراد المجتمع من خلال أنماط تعالقيّة، تؤثّق أفرادهم ببعض وفقاً لدمغته الثقافيّة وإرثه الأنثروبولوجي (Anthropology)؛ فقد أصبح هذا العلم من أهمّ العلوم الإنسانيّة التي ارتبطت بالنصوص الأدبيّة (السوسيونصيّة) على صعيد المسار البحثي بعد تطوّره على يد العالم (أوجست كونت). وعادة ما يعتمد هذا العلم العمليّة التجريبيّة التي لا تنقاد لها دراستنا في كونها دراسة أدبيّة محضّة، تسعى إلى الوقوف على صورة الآخر وفقاً لرؤية الكاتب من قبيل الوصف القائم على الاستقراء والاستدلال، ثمّ التحليل من أجل معرفة عناصر التطوّر والتغيّر لبعض أنظمة المجتمع العربي في عصر المبدع، فضلاً عن كشف الطبقات المجتمعية وما اعتراها من ظواهر سوسيولوجيّة، تشفّ عنها عناصر الدراما: الحدث والشخوص والزمكانيّة والحوار - وعن كشف المستوى القيمي للفرد الذي يتجسّد بالآخر في كونه جزءاً لا يتجزأ عن الكيان المجتمعي العامّ الذي يتمثّل في البنية الاجتماعيّة التي بمقدور الدراسات الأدبيّة والنقدية الوقوف عليها من خلال نتاج المبدع بوصفه ابن بيئته التي تمكّنه من التعبير عن قضايا الفردية والجمعية عبر طاقاته اللغويّة والثقافيّة والعلميّة التي تعكس روح العصر؛ ما يمكّن الباحث من تحقيق بُغيته

وصفاً وتحليلاً؛ ما يؤكد حقيقة ما للنص الأدبي من قيمة فنيّة وأخرى دلالية ضمن سياقات تاريخيّة وظروف اجتماعيّة، تحظى باهتمام سوسيولوجيا الأدب⁽³⁾. واستناداً إلى ما سبق؛ فبمقدور الباحث توظيفُ عناية السوسيولوجيا بتاريخ العلاقات/ الوقائع الاجتماعية ونظامها وتطورها من أجل معرفة الآخر في كون الأدب مؤسسة اجتماعيّة ذات أبعاد خاصّة "شأنها في ذلك شأن المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل القانون، والدين والنظم السياسيّة وغيرها" (حركة، 1993، 11)؛ فما الأدب إلا ممارسة إنسانيّة، نعباً بعواطف متباينة نتيجة بواعث نفسيّة من داخل الفرد نفسه، أو اقتصاديّة من خارج إرادته، أو سياسيّة لا علاقة له بها سوى النتيجة الحتميّة التي يغدو بمؤداها شريحة من متعدد الشرائح شخصيّات ذات أبعاد متباينة منها السويّ ومنها غير ذلك؛ لهذا كلّ؛ فقد اعتنى الهمداني جيداً - شأنه شأن أي أديب ناقد - بتأطير الشخصية الكرتونيّة في ثيمات محدّدة، توطر الآخر سوسيولوجياً ضمن لوحة إبداعيّة، تشفّ بأدائها الدرامي الإنساني بالدرجة الأولى عن هويّة الذات (الأنا)؛ وبالتالي عن هويّة المجتمع (النحن)، وبالدرجة الثانية عن تجربة الآخر كأى إنسان يعيش ضمن جماعة ما، تبدو - على الدوام - رهينة القضايا وقيود الأنثروبولوجيا؛ وبالتالي عن ظواهر وأنساق ذات ارتباط وثيق بالسياق التاريخي والواقعة المجتمعيّة نتيجة مجريات العصر سياسياً واقتصادياً؛ ما يوضّح لنا طبيعة الترابط بين المبدع ونتاجه والمتلقي وفقاً لأنساق الشواهد الدلاليّة في فنّ المقامة طابعاً ثقافياً ووثيقة تاريخيّة ورصيداً معرفياً إنسانياً. ولأن إيماناً عميقاً يساور الباحث من قبيل اعتقاده بأن إدراك الأنا الحاليّة، لا يتأتّى إلا من خلال إدراك صورة الآخر الثقافيّة وفقاً لبواعث سوسيولوجيّة عادة ما تتمثّل في المجتمعات كلّها - فينبغي علينا ألاّ نطرب لأنشودة الواقع المائل أماننا فحسب، بل إلى ذلك الواقع الضارب في أعماق التاريخ (القرن الرابع الهجري) الذي تمخّض عن طبقتين متضادتين بمؤدى التصنيف المجتمعي (Societal Classification) في فضاء مكاني مفتوح ومتغيّر، شمل معظم البلاد العربيّة الإسلاميّة وقتئذ.

وكان عرض الهمداني صورة الآخر من خلال شخصيّة الراوي (Narrator)، وشخصيّة البطل (Hero) وشخصيّة الضحيّة (Victim)؛ ما يمثّل في حقيقة الأمر نقداً واعياً من قبل الأنا وصولاً إلى علاج تشظّي ذلك المجتمع إلى جانب وعظ المجتمعات اللاحقة بمؤدى الوقاية التأمليّة الميتافيزيقية لواقعه وقتئذ، وغالباً ما يكون المبدع منتمياً لرسالته الإبداعيّة؛ لهذا يرسم أبعاداً محدّدة لشخصيّات إبداعه؛ فالراوي شخصيّة رئيسة ثابتة في المقامة وكذا البطل، أما الضحيّة

فمحورية متحوّرة، وثمة شخصيات ثانوية متجدّدة وفقاً للفضاء المكاني للأحداث، تمثّل شرائح المجتمع كالمُضيف والحالّج والبائع والشوّاء والخبّاز والحجّام وغيره. وبناءً على ما سبق؛ فتكمن إيحائياً الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذه الدراسة التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي إلى جانب توظيف علم السوسيولوجيا في تحليل الوقائع الاجتماعية في المقامة إيماناً من الباحث بعدم انحسار هذا العلم في الوقائع الاجتماعية بمؤدى دوره في المقاربات العلمية وفقاً لتعدد تفرعاته، بل لأنّه "يسوق الوقائع ضمن جدل، يهدف إلى الإحاطة ببواطن المجتمع على سبيل أنّ الثقافة شكل من أشكال التعبير عن العلاقات البشرية" (القاضي، 2021، 424).

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة دراسات كثيرة - لا حصر لها - تناولت صورة الآخر في مواضع أدبية مختلفة، لاسيّما في الشعر، وأخرى تناولت فنّ المقامات بشكل عام، ومقامات الهمداني بشكل خاص؛ فكان من أبرزها وفقاً لعلاقتها ذات الصلة بهذه الدراسة: (البطّاح، 2016)، و(الزمخشري، 2016)، و(محمد، 2015)، و(خضر، 2014)، و(البياري والحلبي، 2011)، و(حمزة، 2011)، و(عطّاب، 2010)، و(خفاجي، 1996)، و(حمادو، 1984)، و(المبارك، 1968)، ولكن دراسة واحدة - في حدود اطلاعي - لم تقترب في طرحها من مجريات هذه الدراسة التي استقامت على هذا التمهيد الذي قرّب للمتلقّي مرجعية دلالة عناونها القائمة على الكلمات المفتاحية، ثمّ التطبيق الذي يصف الآخر سوسيولوجياً من خلال مشاهد الأحداث السردية في مقامات الهمداني، ثمّ على أبرز النتائج والأحكام. وفي ختام هذا التمهيد ألتمس من المتلقّي الكريم مراعاة الباحث عن أي تقصير أو خطأ أو نسيان؛ فما نحن إلا بشر. والله من وراء القصد.

"سوسيولوجيا الآخر في مقامات الهمداني":

التطبيق:

يُعدّ مصطلح الآخر (Other) إشكالية وفقاً لتباين مدلولاته في الدراسات المتعددة؛ فوصف على أنه: العدو، والمختلف، وغير المنتمي عرقاً ودينياً وجنساً ومجتمعاً... إلخ. والحق؛ فإن هذا مغاير تماماً للآخر الذي تُعنى به هذه الدراسة؛ فهو أحد أفراد مجتمع القرن الرابع الهجري، تمثّل في الراوي الذي يتحدّث بلسان الكاتب على سبيل التجريد الذي يجعل حدوداً بارزة، تفصل الأنا لديه عن الآخر. وعليه؛ فإن سوسيولوجيا الآخر وفقاً لتعالق علم الاجتماع بالنقد الأدبي؛ إنما تُعنى بتلك الشخصية الكرتونية التي رسمها الهمداني في مقاماته على أنها الآخر الذي يمثّل إحدى شرائح ذلك المجتمع وفقاً لزوايا التبئير التي ينظر من خلالها إلى مجتمع المقامة وفقاً لما ينسجم

ورؤيته الكتابية التي نراها لحدّ ما ليست بمنأى ماضوي عن مجتمع المتلقي، وإن تماهى سرد المبدع بين واقعية الأحداث ومتخيلاته.

وقد تجلّت صورة الآخر سوسيولوجياً في مقامات الهمداني في العصر العباسي من خلال ثلاثة نماذج؛ تجسّد نموذجان منها بشخصيات رئيسة ثابتة وهما: الآخر الراوي عيسى بن هشام، والآخر البطل أبو الفتح الإسكندري، ويعرف كلّ منهما الآخر جيداً في بعض المقامات، وفي بعضها الآخر ويكأنّهما يلتقيان لأول مرّة، وفي أخريات لا يعرف الراوي البطل إلا بعد أن يميّط الأخير لثامه. أما النموذج الثالث؛ فتجسّد بشخصية الآخر الضحية، وتدور حوله أحداث المقامة، وتتمثّل هذه الشخصية في نموذجين: الفردية (الأنا) والجمعية (النحن). وتجدر الإشارة إلى أن ثمة شخصيات ثانوية (Compares) كأصحاب المحلات والمهن والحرف كالشوّاء والبائع والحجّام والحلّاج والخبّاز واللّبان وغلّام الراوي وفقاً لأدوارهم العابرة في المقامة. وقد استقامة منهجية هذه الدراسة استناداً إلى دلالة عنوانها من خلال تسليط الضوء على تلك النماذج في كونها إحدى عناصر الخطاب الأدبي من ناحية، ولأن الشخصية لمجرد أن يستدعيها المبدع في إبداعه "تصبح مفتاحاً، يُتيح للقارئ الولوج إلى السياق الثقافي بأبعاده الزمانية والمكانية التي انتجت هذا العمل بوصف المنتج الأدبي ذا طبيعة خاصّة ننظر بها إلى المرحلة التي ظهرت فيها" (محمد، 2015، 29) من ناحية أخرى. وتمثّلت هذه النماذج على نحو من التالي:

(أ) صورة الآخر الراوي؛ وتتجسّد في شخصية عيسى بن هشام (القائل المحوري) شخصية رئيسة، قدّمت مقامات الهمداني جميعها في مجلس واحدٍ بناءً سردياً تقليدياً مؤطراً بحكاية أدبية ذات زمن مُهم، يميز لها المبدع ثيمات متعددة بوصفه مشاركاً للآخر البطل في صناعة الأحداث التي يتركز عليها البناء الحكائي ضمن استهلاك سردي ذي مستوى عال، تُبطئ دقة الوصف من جريانه عبر شعريّة خطاب أدبيّ خلاق، "انسحب الكتاب على ذيل أسلوبه حتّى مطلع عصرنا الحديث، ومع ذلك لم يبلغ أحد منهم تصوير الشخص، وبُعد الخيال، وخفّة الروح، وإتقان الفنّ، ما بلغه البديع" (المبارك، 1968، 608) في كونه يراوح بين أهميّة إيصال المعنى وشعريّة الطاقات اللغوية المفعمة بالإحياءات اللافتة والإحالات المتجدّدة والمرجعيات الفاعلة انطلاقاً من داخل النصّ وفقاً لما ينبغي لشخصية الراوي أن تكون عليه. لهذا حظي الراوي لديّه بعناية فائقة، استلهمت اهتمام الدارسين والباحثين به؛ حاله حال غيره من رواة حقيقيين من مثل خلف الأحمر وحمّاد الراوية والأصمعيّ والضبيّ والقرشي... إلخ، ولا غرو في هذا؛ فكان حث أفلاطون

سرده الحوارى الظاهري من خلال معلمه (سقراط) و(أديمانتوس)، بينما في الإلياذة فمن خلال (هوميروس)؟! ولسنا بصدد الإفاضة في هذا، بل بكشف الأبعاد السوسيولوجية لهذه الصورة التي تجلّت في شخصية الراوي من عدّة زوايا تبثيرية، جسّدته بالراويّ العليم! فهو مرآة الأنا المبدع على الإطلاق.

وعطفاً على ما سبق؛ فيتممّص الآخر الراوي صوتَ الكاتب شخصيةً ورقيةً، ترمي في ظاهر الأمر إلى إمتاع الجمهور، علاوة على تعليمهم وتثقيفهم وتوعيتهم بمؤدى الحكمة المشهدة عبر دراما كوميدية في عصر، يفتقر - كما سابقته - لأدنى تقنيات التلفزة الإعلامية، سوى من أصوات الشعراء والرواة والحكواتية؛ إذا ما قدرنا أهمية الترفيه أحد تداعيات الإعلام وبواعثه في حياة البشر؛ فهو ضرورة ملحة في كونه عنصراً مهماً من عناصر حاجات البشر ورغباتهم. أما في باطن الأمر؛ فإدانة المجتمع وحكامه نقداً واعياً على ما آلت إليه الأحوال من تردٍ وسوء حال في ذلك القرن. ولا تتشكّل هذه الشخصية؛ إلا من خلال بواعث سوسيولوجية خاصة، تؤطر الراوي بشخصية معيّنة (Charismatic)، لعلها لا تبتعد عن معايير شخصيات الإعلاميين والممثلين في وقتنا الحاضر!

والجدير ذكره؛ أن صورة الآخر في هذه المقامات شخصية حالة مُرتحلة (الثابت والمتحرك) في أغلب الأحيان؛ تجوب البلدان طلباً للمعرفة والرزق بمقصد التجارة وبُغية الحجّ؛ وفي كلتا الحالتين فهي شخصية مثقفة واعية، لا تنشغل بغير العلم في وقت فراغها، وهي عادة ما تسأل سؤال الفطن العارف وفقاً لأغلبية المقامات البديعية؛ فمنها المقامة القريضية التي يصف الآخر الراوي نفسه: "طَرَحْتُني النَّوَى مَطَارِحَهَا...، أَجَلْتُ فِيهَا يَدَ الْعِمَارَةِ، وَأَمْوَالِي وَقَفْتُهَا عَلَى التَّجَارَةِ، وَخَانُوتٍ جَعَلْتُهُ مَنَابِتَهُ...، فَجَلَسْنَا يَوْمًا نَتَذَكَّرُ الْقَرِيضَ وَأَهْلَهُ...، وَتَلَقَّأْنَا شَابًا...، يُنْصِتُ وَكَأَنَّهُ يَفْهَمُ، وَيَسْكُتُ وَكَأَنَّهُ لَا يَعْلَمُ...، قَالَ: قَدْ أَصَبْتُمْ عُدَيْقَهُ...، وَلَوْ شِئْتُ لَلْفُطْتُ وَأَقَضْتُ...، فَقُلْتُ: يَا فَاضِلُ أَدْنُ فَقَدْ مَنَيْتَ، وَهَاتِ فَقَدْ أَتَيْتَ، فَدَنَا وَقَالَ: سَلُونِي أُجِبْكُمْ...، فَقُلْنَا: مَا تَقُولُ فِي أَمْرِي الْقَيْسِ؟". ويمضي الراوي في إبراز صفاته الأخرى كالفراسة والنباهة التي مكّنته من معرفة شخصية الآخر البطل - فضلاً عن الكرم، كما يروي لنا في المقامة نفسها: "قَانَلْتُهُ مَا تَاحَ...، فَجَعَلْتُ أَنْفِيهِ وَأُتْبِتُهُ، وَأَنْكِرُهُ وَكَأَنِّي أَعْرِفُهُ...، وَهَضْتُ عَلَى إِثْرِهِ...، وَقُلْتُ: أَلَسْتُ أَبَا الْفُتْحِ؟" (عبده، 2005، 7-11). ويؤكد الهمداني ثقافة الآخر الراوي، فضلاً عن علمه بأشعار العرب وقريضهم، كما تصف المقامة الإبلية: "أَضَلَلْتُ إِبِلًا لِي، فَخَرَجْتُ فِي طَلَبِهَا... وَإِذَا شَيْخٌ جَالِسٌ...، فَقَالَ لِي:...، فَهَلْ تَرَوِي مِنْ أَشْعَارِ الْعَرَبِ شَيْئًا؟ قُلْتُ: نَعَمْ، فَأَنْشَدْتُ لِأَمْرِئِ الْقَيْسِ، وَعَبِيدٍ وَلَبِيدٍ

وَطَرَفَةً فَلَمْ يَطْرُبْ لَشَيْءٍ مِنْ ذَلِكَ، وَقَالَ: أَنْشِدْكَ مِنْ شِعْرِي؟ فَقُلْتُ لَهُ: إِيه...، حَتَّى أَتَى عَلَى الْقَصِيدَةِ كُلِّهَا، فَقُلْتُ: يَا شَيْخُ هَذِهِ الْقَصِيدَةُ لَجَرِيرٍ...، فَقَالَ: دَعْنِي مِنْ هَذَا، وَإِنْ كُنْتُ تَرَوِي لِأَبِي نُوَاسٍ شِعْراً فَأَنْشِدْنِيهِ، فَأَنْشِدْتُهُ...، طَرَبَ الشَّيْخُ وَشَهَقَ وَزَعَقَ، فَقُلْتُ: قَبَّحَكَ اللَّهُ مِنْ شَيْخٍ لَا أَذْرِي أَبَانْتِحَالِكَ، شِعْرُ جَرِيرٍ أَنْتَ أَسْخَفُ أَمْ بِطَرَبِكَ مِنْ شِعْرِ أَبِي نُوَاسٍ وَهُوَ فُؤَيْسِقُ عَيَّازٍ؟" (عبده، 2005، 208-211). وكذا الحال تتكرر في جلِّ المقامات البديعية؛ ما يُظهر التشكيل الثقافي للآخر الراوي مع الأخذ بعين الاعتبار أن مثل هذا التشكيل، لا يتكوّن بمحض الصدفة أو الجينات، بل بفواعل سوسيولوجية، ترتكز إلى معايير السلوك والعادات والقيم مشكلة معاً هويّة الفرد.

ولعلَّ الهمداني يدرك تماماً بأن التشكيل الثقافي، إنّما يمثّل ترجمة حقيقية للعلاقات المتداولة بين أفراد المجتمع من جهة، والمجتمعات المختلفة من جهة ثانية؛ لهذا يُلفتنا إلى مكتنز الراوي العلمي من زاوية انشغال فكره بحقول العلم والمعرفة بشكل عام، واللغة بشكل خاصّ إلى جانب سمة الوفاء بالوعد متلازمة الكرم وتُبل الخُلق بمؤدى سوسيولوجيا الأدب قيمةً فنيةً ودلاليةً ضمن مُعينات تاريخية ووقائع اجتماعية، تحدد العلاقة بين المبدع والنصّ والمتلقي، إذا ما سلّمنا بأن المبدع والمتلقي جزء لا يتجزأ من المجتمع، وما النصّ إلا وعاء قضية تمسّ - في محصلة الأمر - أحدهما أو كليهما وبالتالي المجتمع⁽⁴⁾ استناداً إلى المقامة البَلَخِيّة: "نَهَضْتُ بِي إِلَى بَلَخٍ تَجَارَةً... وَأَنَا بِعُدْرَةِ الشَّبَابِ...، لَا يَهْمُنِي إِلَّا مَهْرَةٌ فِكْرٍ أَسْتَفِيدُهَا، أَوْ شُرُودٌ مِنَ الْكَلِمِ أَصِيدُهَا، فَمَا اسْتَأْذَنَ عَلَى سَمْعِي مَسَافَةً مُقَامِي...، أَفَصَحَ مِنْ كَلَامِي، وَلَمَّا حَتَّى الْفِرَاقُ... دَخَلَ عَلَيَّ شَابٌ...، قَالَ: أَطْعَمْنَا تُرِيدُ؟ قُلْتُ: الْوَطَنَ، فَقَالَ: بُلِغْتَ الْوَطَنَ...، فَمَتَى الْعَوْدُ؟ قُلْتُ: الْقَابِلَ، فَقَالَ: طَوَيْتُ الرِّيطَ...، فَأَيْنَ أَنْتَ مِنَ الْكَرَمِ؟ فَقُلْتُ: بِحَيْثُ أَرَدْتُ، فَقَالَ: إِذَا أَرْجَعَكَ اللَّهُ سَالِماً مِنْ هَذَا الطَّرِيقِ، فَاسْتَصْحَبْ لِي عَدُوّاً فِي بُرْدَةِ صَدِيقِي...، فَعَلِمْتُ أَنَّهُ يَلْتَمِسُ دِينَاراً، فَقُلْتُ: لَكَ ذَلِكَ نَقْداً، وَمِثْلُهُ وَعَدّاً...، فَنُلْتُهُ الدِّينَارَ..." (عبده، 2005، 17-21). ولأن الكاتب مؤمن جداً بشخصية الراوي؛ لم يكتفِ بإسناد سرد الحوادث إليه فحسب، بل محاورة الآخر شأنه شأن سقراط (المعلم) والهمداني (أفلاطون) الفيلسوف! استناداً إلى سيمياء السوسيونصية "حدثنا عيسى بن هشام" التي استهل بها مقاماته كلّها! فمن المنطق بمكان أن يرسم صورته بأبهى الصفات الذهنية كالإحسان بدافع التدبّن (Religiosity)، والإنسانية (Humanity) بدافع المسؤولية، والمجتمعية (Community) بدافع التشاركية؛ فمن المنطق بمكان أن يقع الفرد في أغلب الأحيان ضحيةً في

شَرَك المكدّي على الرّغم من ذكاء الأول وفطنته إلى جانب استعداد الآخر البطل لمساعدته بفاعليّة إحدى الصور السوسيولوجيّة التي تُعرض لنا مظاهر الاندماج بمؤدى التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع من قبيل التكامل الاجتماعيّ (Social Integration)، كما تصف المقامة الأزدية: "فَسَرْتُ غَيْرَ بَعِيدٍ إِلَى رَجُلٍ قَدْ أَخَذَ أَصْنَافَ الْفَوَاكِهِ وَصَنَّفَهَا...، فَقَبَضْتُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ أَحْسَنَهُ...، أَخَذْتُ عَيْنَايَ رَجُلًا قَدْ لَفَّ رَأْسَهُ بِزُقْعٍ حَيَاءً...، وَبَسَطَ يَدَهُ وَاحْتَضَنَ عِيَالَهُ...؛ فَأَخَذْتُ مِنَ الْكَيْسِ أَخَذَةً وَنُلْتُهَ إِيَّاهَا...، فَأَمَاطَ لِثَامَهُ، فَإِذَا وَاللَّهِ شَيْخُنَا أَبُو الْفَتْحِ الْإِسْكَندَرِيُّ، فَقُلْتُ: وَيَحَكَ أَيُّ ذَاهِيَةٍ أَنْتَ؟" (عبده، 2005، 12-16). ويعود مثل هذا الصنيع سوسيولوجياً إلى سلوك إيجابي، يعتري الفرد بوصفه كائناً اجتماعياً بطبعه، وبوصف السلوك الإيجابي مؤيداً اجتماعياً من قبل المجتمع، لأنه يحقق مقومات الذات الفردية وبالتالي نماء المجتمع وتطوره (مخيمر، 1981، 158).

ويستدعي الهمداني بدافع الموضوعيّة والشفافيّة - صورة الآخر الراوي في شبابه من حيث بعض انحرافات ثيمة سوسيولوجيّة، تعكس ملامح العصر، لاسيّما ذلك العصر الذي تجلّى بزيّ المفارقات ولغة المتناقضات استناداً إلى سرد الراوي في المقامة الخمرية: "اتَّفَقَ لِي فِي غُنْفُوَانِ الشَّيْبَةِ خُلُقٌ سَجِيحٌ...، وَأَتَّخَذْتُ إِخْوَانًا لِلْمَقَةِ، وَآخِرِينَ لِلنَّفَقَةِ، وَجَعَلْتُ النَّهَارَ لِلنَّاسِ، وَاللَّيْلَ لِلْكَاسِ. قَالَ: وَاجْتَمَعَ إِلَيَّ فِي بَعْضِ لَيَالِي إِخْوَانُ الْخُلُوةِ...، فَمَا زِلْنَا نَتَعَاطَى نُجُومَ الْأَقْدَاحِ، حَتَّى نَقْدَ مَا مَعَنَا مِنَ الرَّاحِ" (عبده، 2005، 269)، ويرمم الهمداني صورة الآخر البطل عمّا مضى في أوائل سنيّ عمره؛ فيعرض له صورة المواظب على طقوس العبادة عوداً إلى سبيل الصلاح والهداية بفاعليّة الضغوطات الاجتماعيّة (Social Pressures) القائمة على التأثير الأنثروبولوجي الديني، كما تصف المقامة الكوفيّة: "كُنْتُ وَأَنَا فَتًى السِّنِّ أَشَدُّ رَحْلِي لِكُلِّ عَمَايَةٍ، وَأَرْكُضُ طُرُقِي إِلَى كُلِّ غَوَايَةٍ، حَتَّى شَرِبْتُ مِنَ الْعُمُرِ سَائِعَةً...، فَلَمَّا انْصَبَّ النَّهَارُ...، وَجَمَعْتُ لِلْمَعَادِ ذَيْلِي، وَطِنْتُ ظَهْرَ الْمَرْوُضَةِ، لِأَدَاءِ الْمَفْرُوضَةِ" (عبده، 2005، 29-30). ويؤكد الهمداني - عطفاً على ما سبق - حُسن صحبة الراوي مدركاً بأن اختيار المرء جزء من ذاته من قبيل الحفاظ على وحدة المبدع والراوي بمؤدى انعكاس الذات (Self-Reflection)، كما يصف في المقامة الأهوازيّة: "كنت أسير في بلاد الأهواز، في رفقة مَنَى مَا تَرَقَّ الْعَيْنُ فِيهِمْ تَسَهَّلَ، لَيْسَ فِيْنَا إِلَّا أَمْرُدُ بَكْرُ الْأَمَالِ، أَوْ مُخْتَطُّ حَسَنُ الْإِقْبَالِ، مَرْجُوُ الْأَيَّامِ وَاللَّيَالِ، فَأَقْضَيْنَا فِي الْعِشْرَةِ كَيْفَ نَضَعُ قَوَاعِدَهَا، وَالْأُخُوَّةَ كَيْفَ نُحْكِمُ مَعَاقِدَهَا..." (عبده، 2005، 68). وكذا الحال في المقامة المطلبيّة (عبده، 2005، 276).

ولم يغفل الهمداني عن تسويق مرافقة الآخر الراوي الإيجابي للآخر البطل السلبي على أنها بسبب فصاحة لسان الأخير وبلاغة أقواله؛ وذلك للإبقاء على صورة الراوي مشرقةً في نظر المتلقي، لأنها في الأساس انعكاس حقيقي وغير مباشر لصورة الكاتب؛ لهذا نرى هروب الإسكندري من جلسة التاجر ليس لتأخر المضيرة، بل بسبب اختلاف التكوين الفكري والنفسي فيما بينهما؛ فالأول أديب لغوي مثقف فصيح بليغ، أما الثاني فمجرد تاجر ثرثار! فثمة فارق كبير على مستوى الاهتمام نتيجة المعينات السوسيولوجية التي تجعل المجتمع يُلحّ على تعلّم الفرد بواقع التحديات المجتمعية. ويعوّل الهمداني في الإفصاح عن نقده المجتمعي على شخصية التاجر الثري شريحة مجتمعية ثرية، يهيمن عليها شره البيع والشراء وضحالة الفكر ومحدودية الخطاب، كما تصف المقامة المضيرة: "كُنْتُ بِالْبَصْرَةِ، وَمَعِيَ أَبُو الْفَتْحِ الْإِسْكَندَرِيُّ رَجُلُ الْفَصَاحَةِ يَدْعُوهَا فَتُجِيبُهُ، وَالْبَلَاغَةُ يَأْمُرُهَا فَتُطِيعُهُ، وَحَضَرْنَا مَعَهُ دَعْوَةَ بَعْضِ التُّجَّارِ...، كَمْ تُقَدِّرُ يَا مُؤَلَايَ أَنْفَقَ عَلَى كُلِّ دَارٍ مِنْهَا؟ قُلْهُ تَحْمِينًا...، قُلْتُ: الْكَثِيرُ، فَقَالَ: يَا سُبْحَانَ اللَّهِ! مَا أَكْبَرَ هَذَا الْغَلَطَ! تَقُولُ الْكَثِيرَ فَقَطْ؟ وَتَنْفَسُ الصُّعْدَاءَ...، وَانْتَهَيْنَا إِلَى بَابِ دَارِهِ، فَقَالَ: هَذِهِ دَارِي، كَمْ تُقَدِّرُ يَا مُؤَلَايَ أَنْفَقْتُ عَلَى هَذِهِ الطَّاقَةِ؟...، كَيْفَ تَرَى صَنْعَتَهَا وَشَكْلَهَا؟ أَرَأَيْتَ بِاللَّهِ مِثْلَهَا؟" (عبد، 2005، 122، 136).

ولم يكتفِ الهمداني برصد صحابة الآخر الراوي الطيبة فحسب، بل بمجالسته للأخيار من أهل السيادة والسلطان والخلفاء والأمراء؛ فجليسه الخليفة سيف الدولة الحمداني، كما تصف المقامة الحمدانية: "قَالَ: حَضَرْنَا مَجْلِسَ سَيِّفِ الدَّوْلَةِ بَنِي حَمْدَانَ يَوْمًا...، وَقَالَ سَيِّفُ الدَّوْلَةِ: أَيُّكُمْ أَحْسَنَ صِفَتَهُ..." (عبد، 2005، 174). ويؤكد الهمداني مكانة الآخر المرموقة في غير ما مقامة من مثل الرصافية (عبد، 2005، 181)، والسارية (عبد، 2005، 261). وبناءً على ما سبق؛ فلا غرو من شهرة الآخر البطل وحذقه؛ فهو الشيخ القاضي الفطن الذكي، كما تصف المقامة المغزلية: "دَخَلْتُ الْبَصْرَةَ وَأَنَا مُتَسِّعُ الصِّبَتِ كَثِيرُ الذِّكْرِ، فَدَخَلَ عَلَيَّ فَتَيَانٌ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا: أَيَّدَ اللَّهُ الشَّيْخَ...، فَقَالَ الْفَتَى: نَعَمْ أَيَّدَ اللَّهُ الشَّيْخَ...، فَقُلْتُ لِلأَوَّلِ: رُدَّ عَلَيْهِ الْمُشْطَ لِيَرُدَّ عَلَيْكَ الْمُغْزَلُ". (عبد، 2005، 190-192). إذن تجاوز الآخر الراوي تحديات الطبقة المجتمعية (Societal Class) في ظلّ انعدام العدالة الاجتماعية (Social Justice) استناداً إلى تجاربه الفردية التي تحدّد سلوكه بشكل يتواءم وتشكيله الثقافي؛ فإما سلوك سلبي أو إيجابي، بيد أنه إيجابي استناداً إلى المقامة الخلفيّة: "لَمَّا وُلِّيتُ أَحْكَامَ الْبَصْرَةِ..." (عبد، 2005، 224)، وكذلك التميمية: "وُلِّيتُ بَعْضَ الْوِلَايَاتِ مِنْ بِلَادِ الشَّامِ..." (عبد، 2005، 266).

ويأبى الكاتب أيضاً إلا إظهار صورة الراوي مشرقة بإلحاحه على فضح صفة الكرم الممشوق بمظاهر اللطف والبرقة لدى الآخر الراوي الذي فاضت عيناه دمعاً لرقعة قلبه الذي تشظى لحال المكدي، كما تصف المقامة الجرجانية: "فَرَقْتُ وَاللَّهِ لَهُ الْقُلُوبُ، وَأَعْرُزْتُ لِلطُّفِّ كَلَامِهِ الْعُيُونُ، وَنُلْنَاهُ مَا تَأَخَّ فِي ذَلِكَ الْوَقْتِ، وَأَعْرَضَ عَنَّا حَامِداً لَنَا..." (عبده، 2005، 61)؛ فما الفرد إلا كائن اجتماعي متفاعل ومهيباً قيمياً وسلوكياً ونفسياً للتفاعل مع بقية أفراد مجتمعه دونما سلطة ضاغطة (Compressive Authority)، لا تخلو من نبذ المجتمع للفرد المخالف لقوانينه وأعرافه - وإنما بدافع التشكيل الثقافي (Cultural Formation) المنقاد لمعايير القيم والعادات والتقاليد والتدين؛ لهذا لا ينفك الهمداني عن استدعاء الصور المشرقة كالتنسك والعبادة والطاعة القائمة على شدة الإيمان وصبغة الإسلام وقيد الالتزام من أجل تلميع هذه الشخصية وفقاً لما تصفه المقامة الأصفهانية: "حَدَّثَنَا عَيْسَى بْنُ هِشَامٍ قَالَ: كُنْتُ بِأَصْفَهَانَ...، نُودِيَ لِلصَّلَاةِ نِدَاءً سَمِعْتُهُ، وَتَعَيَّنَ فَرَضُ الْإِجَابَةِ، فَأَنْسَلْتُ مِنْ بَيْنِ الصَّحَابَةِ، أَغْتَنِمُ الْجَمَاعَةَ أُدْرِكُهَا، وَأُخْشَى قُوَّةَ الْقَافِلَةِ أَتْرُكُهَا، لِكَيْ اسْتَعْنَتْ بِبَرَكَاتِ الصَّلَاةِ، عَلَى وَعْثَاءِ الْقَلَاةِ، فَصِرْتُ إِلَى أَوَّلِ الصُّفُوفِ، وَمَثَلْتُ لِلْوُقُوفِ..." (عبده، 2005، 62-63). وتتوالى سيميائيات الطاعة والتنسك والعبادة في سرد الهمداني، كما تصف المقامة القردية: "بَيْنَمَا أَنَا بِمَدِينَةِ السَّلَامِ، قَافِلاً مِنَ الْبَلَدِ الْحَرَامِ..." (عبده، 2005، 113)، والمقامة الحلوانية: "لَمَّا قَفَلْتُ مِنَ الْحَجِّ فِيمَنْ قَفَلَ..." (عبده، 2005، 197)، وغيرها من مقامات!

وثمة مفارقة في ذلك التصوير الإيجابي من قبل الهمداني ضمن إطار ثنائية الفكر والرؤية (Thought and Vision)، تمثلت في تحوّل صورة الآخر الراوي الإيجابي بدافع الجوع والعوز إلى صورة الآخر البطل؛ ذلك المحتال المخادع الذي استغل الآخر السوادي (الضحية) شرّ استغلال بمؤدى البواعث السوسيولوجية من طمع وجوع وفهلوة استناداً إلى تحوّل صورة الراوي المشرقة الإيجابية إلى المظلمة السلبية، كما تصف المقامة البغدادية: "قَالَ: اشْتَهَيْتُ الْأَزَادَ، وَأَنَا بِبَغْدَادَ، وَلَيْسَ مَعِيَ عَقْدٌ عَلَى نَقْدٍ...، فَإِذَا أَنَا بِسَوَادِي... فَقُلْتُ: طَفِرْنَا وَاللَّهِ بِصَيِّدٍ... اجْلِسْ يَا أَبَا زَيْدٍ حَتَّى نَأْتِيكَ بِسَقَاءٍ...، ثُمَّ خَرَجْتُ وَجَلَسْتُ بِحَيْثُ أَرَاهُ وَلَا يَرَانِي..." (عبده، 2005، 71-74).

ويرصد الهمداني - إلى جانب ما سبق - في الآخر الراوي حبّ المعرفة والسعي الدؤوب نحو العلم، لاسيما علوم اللغة والآداب؛ ما يشي بوعي الهمداني لقيمتها الثقافية كبيراً من خلال رقد مناقب الآخر الراوي، كما يصف في المقامة المكفوفية: "كُنْتُ أَجْتَاؤُ فِي بَعْضِ بِلَادِ الْأَهْوَا، وَقَصَارَايَ لَفْظَةً شَرُودُ أَصِيدُهَا، وَكَلِمَةً بَلِيغَةً أَسْتَزِيدُهَا، فَأَدَانِي السَّيْرُ إِلَى رُقْعَةٍ فَسِيحَةٍ مِنَ الْبَلَدِ،

وَإِذَا هُنَاكَ قَوْمٌ مُّجْتَمِعُونَ عَلَى رَجُلٍ يَسْتَمِعُونَ إِلَيْهِ... " (عبده، 2005، 93-95). وكذا الحال في العراقيّة: "طُفْتُ الْأَفَاقَ، حَتَّى بَلَغْتُ الْعِرَاقَ، وَتَصَفَّحْتُ دَوَاوِينَ الشُّعْرَاءِ..." (عبده، 2005، 164). وليس هذا فحسب، بل لم يغفل الهمداني عن تصوير حرص الآخر على صحّة حاله وأناقة مظهره ونظافة بدنه وفقاً لما تصفه المقامة الحلوانيّة: "لَمَّا قَفَلْتُ مِنَ الْحَجِّ فِيمَنْ قَفَلَ...، قُلْتُ لِغُلَامِي: أَجِدْ شَعْرِي طَوِيلًا، وَقَدْ اتَّسَخَ بَدَنِي قَلِيلًا، فَأَخْتَرْ لَنَا حَمَامًا نَدْخُلُهُ، وَحَجَامًا نَسْتَعْمِلُهُ، وَلِيَكُنَّ الْحَمَامُ وَاسِعَ الرُّقْعَةِ، نَظْلِفَ الْبُقْعَةَ...، وَلِيَكُنَّ الْحَجَامُ خَفِيفَ الْيَدِ، حَدِيدَ الْمَوْسَى، نَظْلِفَ الثِّيَابِ، قَلِيلَ الْفُضُولِ، فَخَرَجَ مَلِيًّا وَعَادَ بَطِيًّا، وَقَالَ: قَدْ اخْتَرْتُهُ كَمَا رَسَمْتُ، فَأَخَذْنَا إِلَى الْحَمَامِ السَّمْتِ..." (عبده، 2005، 197-199).

ونختم تلك المشاهد ذات السياق السوسيولوجي الأدبي بما راع الباحث من اجتهاد الهمداني في رسم صورة مشرقة أخرى للآخر الراوي وفقاً لسوسيولوجيا الآخر من زاوية طبغرافية وأخرى ديمغرافية، فإن تنأى به عن النزعة الشعوبيّة (Populism)؛ فمن المؤكد أنها تقرّبه جداً من الانتماء لموطنه الأصلي؛ أي بلاد فارس التي منها همدان المولد، وجرجان النشأة، ونيسابور الموئل وسجستان الملاذ؛ فيأتي على ذكر أصل الراوي في غير ما مقامة كالغيلانيّة: "بَيْنَمَا نَحْنُ بِجُرْجَانَ، فِي مُجْتَمَعٍ لَنَا..." (عبده، 2005، 46)، والجرجانيّة: "بَيْنَمَا نَحْنُ بِجُرْجَانَ، فِي مَجْمَعٍ لَنَا..." (عبده، 2005، 56)، وغيرهما من مقامات. وبناءً على ما سبق؛ فينبغي أن نترث قليلاً، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار عبارة: "حدثنا عيسى بن هشام"؛ وفقاً لاستهلال مختلف مقاماته الدالة على رفعة الآخر الراوي وسموّه؛ فهو الشيخ المُحدِّث! ولا مرية في أنه تجسيدٌ لشخصيّة المؤلف كما أسلفنا. وعليه؛ فلعلّ باعث تلك المفارقة (Irony)؛ إنما جاءت نتيجة اطلاع الهمداني على آثار الجاحظ الأدبيّة التي تخللها ذكر الكدية في كون تلك الآثار ذات صلة وطيدة ببناء مقاماته التي اعتبرها النقاد ذات أصل جاحظي من مثل شوقي ضيف في معرض حديثه عن تأثر الهمداني بابن دريد على أنه؛ أي الأخير "ليس وحده الذي ألهم البديع مقاماته، فهناك عمل آخر للجاحظ أثر فيه أثراً بليغاً، إذ تحدث في بعض كتبه عن أهل الكدية حديثاً طويلاً وقصّ نوادرهم" (ضيف، 1954). إذن، فإن للمتبرّص أن يسأل: ألم يلتفت الهمداني لبُغية كتاب البخلاء للجاحظ المتمثلة في الردّ على الشعوبيّة من خلال إلصاق صفة البخل بشخصيّات ذات أصل ساسانيّ على أن صفة الكرم متلازمة الشخصيّة العربيّة؟ وللمتلقي الكريم أن يسأل أيضاً: ما بُغية الهمداني من المقامة الجاحظيّة التي يسرد من خلالها الراوي قوله: "حَتَّى وَقَفَ بِنَا عَلَى ذِكْرِ الْجَاحِظِ وَخَطَابَتِهِ..."

أَفِدْنَا وَزِدْنَا؛ فردّ الآخر البطل على سؤال الآخر الراوي: "إِنَّ الْجَاحِظَ فِي أَحَدٍ شَقِيّ الْبَلَاغَةِ يَقْطِفُ، وَفِي الْآخَرِ يَقْفُ، وَالْبَلِغُ مَنْ لَمْ يُقْصِرْ نَظْمُهُ عَنْ نَثْرِهِ، وَلَمْ يُزِرْ كَلَامُهُ بِشَعْرِهِ، فَهَلْ تَرَوْنَ لِلْجَاحِظِ شِعْراً رَائِعاً؟ قُلْنَا: لَا، قَالَ: فَهَلُمُّوا إِلَى كَلَامِهِ، فَهَوَّ بَعِيدُ الْإِشَارَاتِ، قَلِيلُ الْاسْتِعَارَاتِ، قَرِيبُ الْعِبَارَاتِ، مُنْقَادٌ لِعُرْتَانِ الْكَلَامِ يَسْتَعْمِلُهُ، نَفُورٌ مِنْ مُعْتَاصِهِ يُهْمِلُهُ، فَهَلْ سَمِعْتُمْ لَهُ لَفْظَةً مَصْنُوعَةً، أَوْ كَلِمَةً غَيْرَ مَسْمُوعَةٍ؟ ... قَالَ عَيْسَى بْنُ هِشَامٍ: فَارْتَاخَتْ الْجَمَاعَةُ إِلَيْهِ، وَانْتَالَتْ الصَّلَاتُ عَلَيْهِ، وَقُلْتُ لَمَّا تَأَنَسْنَا: مِنْ أَيْنَ مَطَّلَعَ هَذَا الْبَدْرُ؟" (عبد، 2005، 87-92). إذن؛ لعلّه من دوافع رسم الهمداني صورة الآخر الراوي ذي الموطن الساساني إيجابيّة ردّاً على كتاب البخلاء للجاحظ! وفي المقابل نؤمن بما لا شكّ فيه أن الهمداني في باطن الأمر وظاهره ثائرٌ (Rebel) قدّم من خلال تلك الصورة إدانةً غير علنيّة لحكام القرن الرابع الهجري على ما آل إليه واقع العرب وقتئذٍ "مطلقاً الصرخة الصامته باعتماده أسلوب المقامات للتعبير عن ذلك كله" (البياري والحلي، 2011، 49).

(ب) صورة الآخر البطل: وهي شخصيّة أبي الفتح الإسكندري (هويّة النّحن العربيّة) تحديداً في هذه المقامات؛ تلك الشخصيّة الرئيسة/ الفاعل المحوري التي تنمّطت لأطراف المجتمع في ذلك العصر؛ فقد ارتكزت إليها مقامات الهمدانيّ سوى إحدى عشرة مقامة غيبه الهمداني عنها⁽⁵⁾. وكان رسمه الهمداني في إطار خاصّ ذي سمات متعدّدة، تتواءم ومحتوى المقامة. والحق؛ فإن مثل هذه الشريحة المجتمعيّة (Community Segment) تحديداً، لم تنحصر في عصر الهمداني فحسب، بل في كافّة المجتمعات؛ فضلاً عن وقوف الجاحظ عليها، وكذلك ابن دريد، وأبي زيد القرشي، وأبي علي القالي، وشعراء كانوا سبقوا الهمداني في وصف جيل المكدين من مثل الشاعر الرحالة أبي ذلف الخزرجي الذي وصف المكدين وذكر حيلهم وخداهم في رائيّته⁽⁶⁾.

وعطفاً على ما سلف؛ فلا بدّ لنا من الوقوف على أصول هذه الشخصيّة الورقيّة التي تعود إلى مدينة الإسكندرية، بيد أنه تماهى في نسبه بمقتضى الكدّية، لكنه أجمع في تصريحاته على أنه من أصل عربي استناداً إلى القبائل التي انتسب إليها في مقامات متعددة منها الجرجانيّة: "يا قَوْمُ إِنِّي امْرُؤٌ مِنْ أَهْلِ الْإِسْكَندَرِيَّةِ، مِنَ الثُّغُورِ الْأَمْوِيَّةِ نَمْتَنِي سُلَيْمٌ وَرَحَّبْتُ بِي عَبْسٌ...، وَدَارِي رَيْبَعَةً وَمُضَرٌ..." (عبد، 2005، 56-57)، والمقامة البصريّة والحريّة والجاحظيّة والحمدانيّة والعراقيّة والعلميّة وغيرها. وقد تجلّى الإسكندري لنا في ملامح متعدّدة، إذا ما التفتنا إلى مقامات أخرى⁽⁷⁾؛ فهو متعدّد في هيئته وثيابه، كما في ملامحه البُنيويّة لدرجة أنه في المقامة الواحدة يتباين عمره؛ ففي بداية المقامة الشيرازيّة شابٌ بينما في نهايتها كهلاً؛ ويعود هذا إلى مقتضى فنّ التمثيل الذي

يوائم بين هيئة الممثل وطبيعة الدور (الكركتر) الذي يقوم به، وزمكانيّة المشهد! أو لأنّ "الهمداني لم يصنع هذا البطل إلا لإظهار عبقرية الشخصية في مباني الشعر والنثر والتعبير عن آرائه في أهل زمانه، لا يهتمّ في ذلك من الجانب القصصي كلّ إلا ما يشدّ القراء إليه ويثير إعجابهم به ويشحذ ميلهم إلى تتبع طُرفه" (حمادو، 1984، 150).

ولم يتوان الهمداني - في السياق نفسه - عن تأطير هذه الشخصية بصفات سلبية على الرّغم من ذكائها وحسن تخلصها من العقبات، علاوة على قرضها الشعر، فضلاً عن فصاحتها وبلاغتها. بيد أن الكُدية (Scarcity) من أبرز صفاتها السلبية؛ لقيام هذا النوع من الأدب على الكدية متلازمة الآخر البطل، وقبوله الصدقات، كما تصف المقامة الدينارية: "اتَّفَقَ لي نَذْرٌ نَذَرْتُهُ في دِينَارٍ أَتَصَدَّقُ بِهِ عَلَى أَشْخَذِ رَجُلٍ بِبَغْدَادَ...، فَذُلْتُ عَلَى أَبِي الْفَتْحِ الْإِسْكَندَرِيِّ..." (عبد، 2005، 246)، وكذلك الجرجانية: "فَرَقْتُ وَاللَّهِ لَهُ الْقُلُوبُ، وَاغْرُزْتُ لِلطُّفِّ كَلَامِهِ الْعُيُونُ، وَنُلْنَاهُ مَا تَحَ فِي ذَلِكَ الْوَقْتِ...، فَتَبِعْتُهُ، فَإِذَا هُوَ وَاللَّهِ شَيْخُنَا أَبُو الْفَتْحِ الْإِسْكَندَرِيُّ" (عبد، 2005، 61). وكذا الحال في الأزدية: "أَخَذْتُ عَيْنَايَ رَجُلًا قَدْ لَفَّ رَأْسَهُ بِرُفْعٍ حَيَاءً...، وَتَأَبَّطَ أَطْفَالُهُ، وَهُوَ يَقُولُ بِصَوْتٍ يَدْفَعُ الضَّعْفَ فِي صَدْرِهِ...، فَقُلْتُ لَهُ: إِنَّ فِي الْكَيْسِ فَضْلًا فَأُبْرِزْ لِي عَنْ بَاطِنِكَ أَخْرُجْ إِلَيْكَ عَنْ آخِرِهِ، فَأَمَاطَ لِثَامَهُ، فَإِذَا وَاللَّهِ شَيْخُنَا أَبُو الْفَتْحِ الْإِسْكَندَرِيُّ" (عبد، 2005، 12-15).

ويجسد الهمداني نقده الساخر سوسيولوجيًا؛ فالسخرية مظهر من مظاهر النقد الاجتماعي الذي يتجاوز به المبدع "رداءة الزمن وناسه، وهي الرد الأمثل عند الشعور بالعجز عن ردّ الأمور إلى نصابها" (خريس، 2002، 56-57)؛ وذلك بمعاوضة دور الآخر البطل الذي أناطه المبدع بصفات الفكاهة وحبّ المغامرة وقُدرة الاحتيال إلى جانب حُسن التخلص من المآزق في مقامات عدة من أبرزها الموصليّة التي تجرّأ فيها على خداع قريتين في الموصل على التوالي؛ حيث أوهم الأولى بقدرته على إحياء الميت، والثانية بردّ السيل عن أهلها؛ وذلك لسخافة معتقدهم وخفة عقولهم لإيمانهم جميعاً بالخرافات بمؤدى ثقافة القولية (Moldy Culture)⁽⁸⁾. ونلاحظ - من جهة أولى - على سبيل المفارقة كيف اغتنم البطالان دونما أذى على الرّغم من عظيم الجهد الذي بذله الآخر البطل دوناً عن الراوي، وكيف استخدم الأخير الأول من حيث السخرية والتندر على ما حلّ بالبطل من ضرب وذلّ وهوان بعد أن كشفوا احتياله، كما تصف المقامة الموصليّة⁽⁹⁾.

ج) صورة الآخر الضحية: وهي الشخصية التي يقع عليها احتيال الآخر البطل، وفي غير مرّة احتيال الآخر الراوي؛ وكلاهما ذكي بينما الآخر الضحية ساذج وطمّاع وأرعن في خضم سعيه

لتلبية حاجاته وتجاوز تحدياته؛ فكلاهما يسعى إلى الاستقرار بطريقته الخاصة التي لا تخلو من "التلون والتبدل والكذب أساليب لجمع الدراهم والعيش الرغيد" (البياري والحلفي، 2011، 52-53) استناداً إلى التشكيل الثقافي الذي لا ينغلق على قيم الفرد وعاداته ومعتقداته فحسب، بل على تكوينه الفكري والنفسي القائم على فواعل سوسيولوجيا بمؤدى الطبقيّة (Class) التي توزّتهم إلى جانب الموروث الأنثروبولوجي التخلف والتبعيّة (Submissiveness) على سبيل توجيه السلوك (Behavior Guidance). وقد تجلّت صورة الآخر الضحيّة في مقامات الهمداني محاكاةً ساخرةً / الباروديا (Parody) وفقاً للنموذجين التاليين:

1) النموذج الفردي: وهي صورة الفرد الواحد من أفراد المجتمع، وغالباً ما يتنمّط بسلوك الجماعة بباعث الانقياد والتبعيّة سيميائيةً سوسيولوجيّةً؛ تحقق للجماعة معياريةً أدائها وإنجازاتها على سبيل التماثل (Symmetry)؛ لهذا يظهر لنا من زوايا عدّة عبر مشاهد متغيّرة في زمكانيّات مختلفة، بيد أنه ضحيّة في المشاهد كلّها؛ وبالتالي عُرضة للسُخرية؛ ولا غرو في هذا؛ فهو شخصيّة ساذجة حمقاء من طبقة العوام التي لا تخلو من وصمة الذلّ والهوان، وسمّة الطمع والجشع نتيجة الفقر والعوز؛ فمن السهولة بمكان أن يقع ضحيّة للمكدي المحتال الذي عادة ما يجني بحيله عليه، بل على الآخر الراوي على الرّغم من فطانتته وذكائه وعلمه! ولا أدلّ على شخصيّة الضحيّة، إلا نموذج الخبّاز عندما استغفله الآخر البطل في خلال نثر الملح إلى التنور حتّى ظنّ الآخر الضحيّة في الخبز فساداً؛ فطرّحه جانباً؛ فيجمعه الأول ليأكله مستغلاً حرص الضحيّة جهلاً على منتج صنعته، كما تصف المقامة الأرمنيّة: "وَسِرْنَا فِي طَلَبِ أَبِي جَابِرٍ فَوَجَدْنَاهُ يَطْلُعُ مِنْ ذَاتِ لَظِيٍّ، تُسَجَّرُ بِالْغَضَا، فَعَمَدَ الْإِسْكَندَرِيُّ إِلَى رَجُلٍ فَاسْتَمَاحَهُ كَفَّ مِلْحٍ، وَقَالَ لِلْخَبَّازِ: أَعِزَّنِي رَأْسَ التَّنُورِ، فَإِنِّي مَقْرُورٌ...، وَيَنْشُرُ الْمِلْحَ فِي التَّنُورِ مِنْ تَحْتِ أَذْيَالِهِ، يُوهِمُهُمْ أَنَّ أَذْيَ بَيْتَابِهِ، فَقَالَ الْخَبَّازُ: مَا لَكَ لَا أَبَا لَكَ؟! اجْمَعْ أَذْيَالَكَ فَقَدْ أَفْسَدْتَ الْخُبْزَ عَلَيْنَا، وَقَامَ إِلَى الرُّغْفَانِ فَرَمَاهَا، وَجَعَلَ الْإِسْكَندَرِيُّ يَلْتَقِطُهَا، وَيَتَأَبَّطُهَا..." (عبده، 2005، 214-216).

وتتجلّى صورة الآخر لنا من خلال شخصيّة السوادي (أبو عبيد) عندما تنكّب الآخر الراوي دور الآخر البطل في الاحتيال عليه! ولا غرو في هذا، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار إدراك الهمداني لفاعليّة المفارقة التي تجعل من المقامة أداة قوية "للقند الشخصي والاجتماعي الذي هو عليه فعلاً" (مونرو، 1995، 26). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الآخر الراوي كان أكثر ما يكون ضحيّة للآخر البطل في جلّ المقامات، بيد أن الضحيّة في هذه المقامة خُدع من قبل الآخر الراوي عندما قيل دعوته⁽¹⁰⁾؛ فانطلت عليه الحيلة لغبائه وسذاجة عقله وطمعه، كما تصف المقامة البغدادية:

"حَرَجْتُ وَجَلَسْتُ بِحَيْثُ أَرَاهُ وَلَا يَرَانِي أَنْظُرُ مَا يَصْنَعُ، فَلَمَّا أَبْطَأْتُ عَلَيْهِ قَامَ السَّوَادِيُّ إِلَى حِمَارِهِ، فَأَعْتَلَقَ الشَّوَاءَ بِإِزَارِهِ، وَقَالَ: أَبَيْنَ ثَمَنُ مَا أَكَلْتُ؟ فَقَالَ: أَبُو زَيْدٍ: أَكَلْتُهُ ضَيْفًا، فَلَكَمَهُ لَكَمَةً، وَثَنَى عَلَيْهِ بِلَطْمَةٍ، ثُمَّ قَالَ الشَّوَاءُ: هَاكَ، وَمَتَى دَعَوْنَاكَ؟ زِنْ يَا أَخَا الْفَحَةِ عِشْرِينَ، فَجَعَلَ السَّوَادِيُّ يَبْكِي وَيَحُلُّ عُقْدَهُ بِأَسْنَانِهِ وَيَقُولُ: كَمْ قُلْتُ لِدَاكَ الْفُرَيْدِ، أَنَا أَبُو عَبِيدٍ، وَهُوَ يَقُولُ: أَنْتَ أَبُو زَيْدٍ..." (عبده، 2005، 71-74).

ويقدم الهمداني الضحية من زاوية أخرى، لم تتجلى نتيجة الطمع فحسب، بل نتيجة الشر من حيث قطع الطريق؛ ليكون اللص في محصلة الأمر ضحية بفواعل سوسيولوجية، تتمثل في النزعة الاستقلالية (Independence Tendency) لعدم توفير الجماعة لحاجاته ورغباته في ظل تمايزها الطبقي؛ ما يجعله في بعض الأحيان مسلوباً، لا بل صريعاً من قبل الآخر الراوي نتيجة سلوكه السلبي، كما تصف المقامة الأسدية: "وَمَدَدْتُ يَدِي إِلَى سَكِينٍ كَانَتْ مَعِيَ فِي الْخُفِّ وَهُوَ فِي شُغْلِهِ فَأَثْبَتَهُ فِي بَطْنِهِ، وَأَبْنَتُهُ مِنْ مَتْنِهِ، فَمَا زَادَ عَلَى فَمٍ فَعَرَهُ...، وَقُمْتُ إِلَى أَصْحَابِي فَخَلَلْتُ أَيْدِيَهُمْ، وَتَوَزَّعْنَا سَلَبَ الْقَتِيلَيْنِ، وَأَذْرَكْنَا الرَّفِيقَ وَقَدْ جَادَ بِنَفْسِهِ، وَصَارَ لِرُمْسِهِ، وَصَرْنَا إِلَى الطَّرِيقِ..." (عبده، 2005، 42-43).

ويؤكد الهمداني عدم انفلات الآخر الضحية من كيد النساء في مشهد درامي (Dramatic Scene) وفقاً لرؤية الهمداني التي صورت زوج إحداهن من قبل الآخر البطل ضحية جعلته يمتطي بتدبيرها صهوة الهلاك، وتوالياً ضحية بتدبير عمه الذي أراد خلاصاً نهائياً منه، كما تصف المقامة البشرية: "كَانَ بَشَرٌ بَنَى عَوَانَةَ الْعَبْدِيِّ صُغُلُوكًا. فَأَغَارَ عَلَى رُكْبٍ فِيهِمْ امْرَأَةً جَمِيلَةً، فَتَزَوَّجَ بِهَا...، قَالَ بَشَرٌ: وَيَحْكُ مَنْ عَتَيْتَ؟ فَقَالَتْ: بَنَتْ عَمَكَ فَاطِمَةَ...، فَقَالَ: أَهْيَ مِنَ الْحُسْنِ بِحَيْثُ وَصَفْتَ؟ قَالَتْ: وَأَزِيدُ وَأَكْثُرُ...، ثُمَّ أَرْسَلَ إِلَى عَمِّهِ يَخْطُبُ ابْنَتَهُ...، ثُمَّ قَالَ لَهُ عَمُّهُ: إِنِّي آيْتُ أَنْ لَا أُزَوِّجَ ابْنَتِي هَذِهِ إِلَّا مِمَّنْ يَسُوقُ إِلَيْهَا أَلْفَ نَاقَةٍ مَهْرًا، وَلَا أَرْضَاهَا إِلَّا مِنْ نَوْقِ خُرَاعَةٍ، وَغَرَضُ الْعَمِّ كَانَ أَنْ يَسْلُكَ بَشَرُ الطَّرِيقَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ خُرَاعَةٍ فَيَفْتَرِسَهُ الْأَسَدُ...، وَحَيَّةٌ تُدْعَى شُجَاعًا...، فَلَمْ يَتِمَّكَنْ بَشَرٌ مِنْهُ، وَأَمَكَنَ الْغَلَامَ عِشْرُونَ طَعْنَةً فِي كُلِّ يَدٍ بَشَرٌ...، ثُمَّ أَلْقَى رُمَحَهُ وَاسْتَلَّ سَيْفَهُ فَضَرَبَ بَشَرًا عِشْرِينَ ضَرْبَةً بِعَرَضِ السَّيْفِ...، ثُمَّ قَالَ: يَا بَشَرُ سَلِّمْ عَمَكَ وَادْهَبْ فِي أَمَانٍ، قَالَ: نَعَمْ، وَلَكِنْ بِشَرِيطَةٍ أَنْ تَقُولَ مِنْ أَنْتَ، فَقَالَ: أَنَا ابْنُكَ، فَقَالَ: يَا سُبْحَانَ اللَّهِ مَا قَارَنْتُ عَقِيلَةً قَطُّ فَأَتَى لِي هَذِهِ الْمُنْحَةُ؟ فَقَالَ: أَنَا ابْنُ الْمَرْأَةِ الَّتِي دَلَّكَ عَلَى ابْنَةِ عَمِّكَ...، (عبده، 2005، 280-289).

ويستدعي الهمداني الآخر الراوي ضحية تحت وطأة صاحب الحمام وعامله وفقاً لسوسيولوجية ثقافة أهل الجرف وما يدور بينهم من نزاعات بسبب التكسب، كما تصف المقامة الحلوانية: "فَأَخَذْنَا إِلَى الْحَمَّامِ السَّمْت... وَقَالَ: يَا لُكْعُ مَا لَكَ وَلِهَذَا الرَّأْسِ وَهُوَ لِي؟ ...، وَقَالَ: بَلْ هَذَا الرَّأْسُ حَقِّي وَمِلْكِي وَفِي يَدِي، ثُمَّ تَلَكَمَا حَتَّى عَيِيَا...، فَأَتَيْتَا صَاحِبَ الْحَمَّامِ، فَقَالَ الْأَوَّلُ: أَنَا صَاحِبُ هَذَا الرَّأْسِ...، وَقَالَ الثَّانِي: بَلْ أَنَا مَالِكُهُ...، فَقَالَ الْحَمَّامِيُّ: انْتُونِي بِصَاحِبِ الرَّأْسِ أَسْأَلُهُ...، فَقَالَ الْحَمَّامِيُّ: يَا رَجُلُ لَا تَقُلْ غَيْرَ الصِّدْقِ...، وَقُلْ لِي: هَذَا الرَّأْسُ لِأَيِّهِمَا، فَقُلْتُ: يَا عَافَاكَ اللَّهُ هَذَا رَأْسِي، قَدْ صَجَّيْتُ فِي الطَّرِيقِ، وَطَافَ مَعِيَ بِالْبَيْتِ الْعَتِيقِ، وَمَا شَكَّكْتُ أَنَّهُ لِي، فَقَالَ لِي: اسْكُتْ يَا فَضُولِي، ثُمَّ مَالَ إِلَى أَحَدِ الْخَصْمَيْنِ فَقَالَ: يَا هَذَا إِلَى كَمِ هَذِهِ الْمُنَافَسَةُ مَعَ النَّاسِ، بِهِذَا الرَّأْسِ؟ تَسَلَّ عَنْ قَلِيلٍ خَطَرَهُ، إِلَى لَعْنَةِ اللَّهِ وَحَرِّ سَقَرِهِ، وَهَبْ أَنَّ هَذَا الرَّأْسَ لِيئْسَ، وَأَنَا لَمْ تَرَ هَذَا اللَّئِيسَ" (عبده، 2005، 198-199).

ويوظف الهمداني لرسم صورة الضحية الآخر الراوي جانباً، تعبث صدقته في خلق نزاع حاد، يعكس لنا ثقافة المخانيث (Androgynous)؛ إحدى شرائح مجتمع ذلك العصر. والحق؛ فلا عصر يكاد يخلو من أولئك الذين يتفننون فصاحة بوح السُّباب والشتم وقدح الأعراض وقتنذ، وليس الأمر منوطاً أو عائداً لحتمية وجود تلك الشريحة، بل بالفواعل البشرية ذات العبيثة والنزق والنفعية القائمة على إذكاء الصراع بين شرائح المجتمع من خلال تحفيز أحد طرفيه ورفع جاهزيته ضد طرف آخر؛ فلا ينتهي الأمر بمجرد رابع مستبد، يُرضى غروره، وخاسر، يفني عمره ساعياً للثأر والانتقام فحسب؛ بل بصراع مستديم تتوارثه الطبقات من أجل البقاء (Survival Struggle) بمؤدى سوسيولوجيا بناء الأنا على أنقاض الآخر، كما تصف المقامة الدينارية: "يَا بَنِي سَاسَانَ، أَيُّكُمْ أَعْرِفُ بِسِلْعَتِهِ، وَأَشْحَذُ فِي صَنْعَتِهِ، فَأُعْطِيَهُ هَذَا الدِّينَارَ؟ فَقَالَ الْإِسْكَندَرِيُّ: أَنَا، وَقَالَ آخَرُ مِنَ الْجَمَاعَةِ: لَا، بَلْ أَنَا. ثُمَّ تَنَاقَشَا وَتَهَارَشَا حَتَّى قُلْتُ: لَيْسَتْكُمْ كُلُّ مِنْكُمَا صَاحِبُهُ، فَمَنْ غَلَبَ سَلَبَ، وَمَنْ عَزَّ بَزَّ، فَقَالَ الْإِسْكَندَرِيُّ: يَا بَرْدَ الْعَجُوزِ، يَا كُرْبَةَ تَمُوزَ، يَا وَسَخَ الْكُوزِ...، وَقَالَ الْآخَرُ: يَا قَرَادَ الْقُرُودِ، يَا لُبُودَ الْيَهُودِ: يَا نَكْهَةَ الْأُسُودِ...، قَالَ عَيْسَى بْنُ هِشَامٍ: فَوَ اللَّهُ مَا عَلِمْتُ أَيَّ الرَّجُلَيْنِ أُوْثِرُ؟ وَمَا مِنْهُمَا إِلَّا بَدِيعُ الْكَلَامِ، عَجِيبُ الْمَقَامِ، أَلَدُّ الْخِصَامِ، فَتَرَكَهُمَا، وَالِدَيْنَارُ مُشَاعٌ بَيْنَهُمَا، وَانْصَرَفْتُ وَمَا أَدْرِي مَا صَنَعَ الدَّهْرُ بِهِمَا" (عبده، 2005، 246-251).

ولم تنغلق شخصية الضحية على العوام فحسب، بل على الخواص، لاسيما المثقفين؛ لنلغي الجاحظ يواجه الانتقاد السلي والقدح والذم بمؤدى صراع المثقفين (Intellectual Competition) بسبب التنافس أو التحزب أو الفتوية أو الإقليمية؛ وهو باعث سوسيولوجي،

يتمثل في قصيدة الهمداني في إقحام الأول في سيناريو المقامة الجاحظية: "وَقَفَ بِنَا عَلَى ذِكْرِ الجَاحِظِ وَخَطَابَتِهِ...، فَأَخَذْنَا فِي وَصْفِ الجَاحِظِ وَلَسَنِهِ...، فَقَالَ: إِنَّ الجَاحِظَ فِي أَحَدِ شَقَيَّيِ البَلَاغَةِ يَقْطِفُ، وَفِي الْآخَرِ يَقْفُ...، فَهَلْ تَرَوْنَ لِلجَاحِظِ شِعْرًا رَائِعًا؟ قُلْنَا: لَا، قَالَ: فَهَلُمُّوا إِلَى كَلَامِهِ، فَهُوَ بَعِيدُ الإِشَارَاتِ، قَلِيلُ الاسْتِعَارَاتِ، قَرِيبُ الْعِبَارَاتِ، مُنْقَادُ لِعُزَيَانِ الْكَلَامِ يَسْتَعْمِلُهُ، نَفُورٌ مِنْ مُعْتَاصِهِ يُهْمِلُهُ، فَهَلْ سَمِعْتُمْ لَهُ لَفْظَةً مَصْنُوعَةً، أَوْ كَلِمَةً غَيْرَ مَسْمُوعَةٍ؟ فَقُلْنَا: لَا، فَقَالَ: هَلْ تُحِبُّ أَنْ تَسْمَعَ مِنَ الْكَلَامِ مَا يُخَفِّفُ عَنْ مَنْكِبَيْكَ، وَيَنِمُّ عَلَى مَا فِي يَدَيْكَ؟ فَقُلْتُ: إِي وَاللَّهِ، قَالَ: فَأَطْلُقْ لِي عَنْ خِنْصِرِكَ، بِمَا يُعِينُ عَلَى شُكْرِكَ، فَنَلْتَهُ رِدَائِي" (عبده، 2005، 89-90).

(2) النموذج الجمعي: ويتمثل في صورة الآخر الضحية على هيئة رهط أو قوم أو جماعة أو سكان. وعادة ما تجتمع لهم بواعث سوسيولوجية، تؤطرهم بثقافة معينة، وتلهمهم تكويناً فكرياً ونفسياً موحداً؛ تجعل ميولاتهم متشابهة واهتماماتهم مشتركة وردود أفعالهم متناظرة دونما أدنى تباين أو مخالفة أو حتى تردد لدى واحد منهم! فلا غرو إذن من إنطلاق جيل المكدي عليهم من خلال المشاهد المقامية استناداً إلى معطيات أحداثها التي تعبر عن مظاهر السذاجة التي لا تخلو من الطيبة، والرعونة التي لا تنأى عن الحُقم، والطمع الذي لا يتفقت بالضرورة عن البخل. وكان استدعى الهمداني ما يؤكد ما أسلفنا نموذج جماعة من أهل أصفهان من حيث خضوعهم لإطناط الإمام في صلاتهم وتحملهم ذلك بدافع الثقافة العقائدية السائدة، ومن حيث سذاجة جماعة أخرى، وقعت في شرك الآخر البطل الذي ادعى رؤية النبي في منامه مستغلاً موروثاتهم الأنثروبولوجية القائمة على تصديق الرائي وقبول تأويلات الرؤى! كما تصف المقامة الأصفهانية: "وَتَقَدَّمَ الْإِمَامُ إِلَى الْمِخْرَابِ، فَقَرَأَ فَاتِحَةَ الْكِتَابِ...، وَاتَّبَعَ الْفَاتِحَةَ الْوَاقِعَةَ، وَأَنَا أَتَصَلَّى نَارَ الصَّبْرِ وَأَتَصَلَّبُ...، لَمَّا عَرَفْتُ مِنْ حُسُونَةِ الْقَوْمِ فِي ذَلِكَ الْمَقَامِ، أَنَّ لَوْ قُطِعَتِ الصَّلَاةُ دُونَ السَّلَامِ، فَوَقَفْتُ بِقَدَمِ الضَّرُورَةِ...، وَقَالَ: سَمِعَ اللَّهُ لِمَنْ حَمِدَهُ، وَقَامَ، حَتَّى مَا شَكَّكَتُ أَنَّهُ قَدْ نَامَ...، وَرَفَعْتُ رَأْسِي أَنْتَهَرْتُ فُرْصَةً، فَلَمَّ أَرَيْنَ الصُّفُوفَ فُرْجَةً...، وَقَامَ إِلَى الرَّكْعَةِ الثَّانِيَةِ، فَقَرَأَ الْفَاتِحَةَ وَالْقَارِعَةَ، قِرَاءَةً اسْتَوَفَى بِهَا عُمَرَ السَّاعَةِ، وَاسْتَنْزَفَ أَرْوَاحَ الْجَمَاعَةِ، فَلَمَّا فَرَغَ مِنْ رُكْعَتَيْهِ، وَأَقْبَلَ عَلَى التَّشَهُّدِ بِلَحْيَيْهِ...، وَقُلْتُ: قَدْ سَهَّلَ اللَّهُ الْمَخْرَجَ، وَقَرَّبَ الْفَرَجَ، قَامَ رَجُلٌ وَقَالَ: مَنْ كَانَ مِنْكُمْ يُحِبُّ الصَّحَابَةَ وَالْجَمَاعَةَ، فَلْيُعِزَّنِي سَمْعُهُ سَاعَةً... فَلَزِمْتُ أَرْضِي، صِبَاَنَةَ لِعَرْضِي، فَقَالَ: حَقِيقٌ عَلَيَّ أَنْ لَا أَقُولَ غَيْرَ الْحَقِّ، وَلَا أَشْهَدَ إِلَّا بِالصِّدْقِ، قَدْ جِئْتُكُمْ بِبِشَارَةٍ مِنْ نَبِيِّكُمْ...، ثُمَّ قَالَ: رَأَيْتُهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي الْمَنَامِ...، ثُمَّ عَلَّمَنِي دُعَاءَ أَوْصَانِي أَنْ أُعَلِّمَ ذَلِكَ أُمَّتَهُ، فَكَتَبْتُهُ عَلَى هَذِهِ

الأوراق...، فَمَنْ اسْتَوْهَبَهُ مِنيَّ وَهَبْتُهُ، وَمَنْ رَدَّ عَلَيَّ نَمَنَ الْقِرْطَاسِ أَخَذْتُهُ... فَلَقَدْ انْثَالَتْ عَلَيْهِ الدَّرَاهِمُ حَتَّى حَبَّرْتُهُ..." (عبده، 2005، 62-62).

ويوظف الهمداني طاقاته اللغوية تعبيراً عن سذاجة الآخر الضحية من حيث تصديق وعود الآخر البطل الذي أوهمهم بإحياء الميت على الرغم من علامات موته المؤكدة! فمنحوه ما لديهم من هبات وعطايا. وكذلك الحال بالنسبة للقرية الأخرى التي وعد أهلها بدرء السيل عنها؛ على أن يذبحو بقرة وليمة، وأن يحضروا جارية عذراء زوجة له؛ فكان منهم الذي اشترط سذاجة واتباعاً لموروثاتهم الأنثروبولوجية القائمة على الإيمان بالتمائم وطقوس الخرافات وفقاً لثقافتهم السوسيولوجية، كما تصف المقامة الموصلية: "فَقُلْتُ: أَيْنَ نَحْنُ مِنَ الْحِيلَةِ...؛ وَدُفِعْنَا إِلَى دَارٍ قَدْ مَاتَ صَاحِبُهَا...، فَقَالَ الْإِسْكَندَرِيُّ: لَنَا فِي هَذَا السَّوَادِ نَخْلَةٌ...، وَدَخَلَ الدَّارَ لِيَنْظُرَ إِلَى الْمَيْتِ...، فَجَسَّ عِرْقَهُ، فَقَالَ: يَا قَوْمُ اتَّقُوا اللَّهَ لَا تَدْفِنُوهُ فَهُوَ حَيٌّ، وَإِنَّمَا عَرْتُهُ بَهْتَةً...، وَأَنَا أَسْلِمُهُ مَفْتُوحَ الْعَيْنَيْنِ، بَعْدَ يَوْمَيْنِ...، وَقَامَ الْإِسْكَندَرِيُّ إِلَى الْمَيْتِ...، وَعَلَّقَ عَلَيْهِ تَمَائِمَ...، وَقَالَ: دَعُوهُ وَلَا تُرَوِّعُوهُ...، وَقَدْ شَاعَ الْخَبَرُ...، بِأَنَّ الْمَيْتَ قَدْ نُشِرَ، وَأَخَذْنَا الْمُبَارُ...، وَانْثَالَتْ عَلَيْنَا الْهَدَايَا...، حَتَّى وَرِمَ كَيْسُنَا فِضَّةً وَتَبْرَأَ وَامْتَلَأَ رَحْلُنَا أَقِطاً وَتَمْرًا...، ثُمَّ تَشَاغَلُوا بِتَجْهِيزِ الْمَيْتِ، فَانْسَلَلْنَا هَارِبِينَ حَتَّى أَتَيْنَا قَرْيَةً عَلَى شَفِيرِ وَادٍ السَّيْلِ...، فَقَالَ الْإِسْكَندَرِيُّ: يَا قَوْمُ أَنَا أَكْفَيْكُمْ هَذَا الْمَاءَ وَمَعَرَّتُهُ...، فَأُطِيعُونِي...، فَقَالَ: أَذْبَحُوا فِي مَجْرَى هَذَا الْمَاءِ بَقَرَةً صَفْرَاءَ، وَأَتُونِي بِجَارِيَةٍ عَذْرَاءَ، وَصَلُّوا خَلْفِي...، فَذَبَحُوا الْبَقَرَةَ، وَزَوَّجُوا الْجَارِيَةَ...، وَقَالَ: يَا قَوْمُ احْفَظُوا أَنْفُسَكُمْ لَا يَقَعْ مِنْكُمْ فِي الْقِيَامِ كَبُوءٌ...، فَمَتَى سَهَوْنَا خَرَجَ أَمْلُنَا عَاطِلًا...، وَاصْبِرُوا عَلَى الرُّكْعَتَيْنِ فَمَسَافَتُهُمَا طَوِيلَةٌ، وَقَامَ لِلرُّكْعَةِ الْأُولَى...، وَسَجَدَ، حَتَّى ظَنُّوا أَنَّهُ قَدْ هَجَدَ...، ثُمَّ عَادَ إِلَى السَّجْدَةِ الثَّانِيَةِ، وَأَوْمَأَ إِلَيَّ، فَأَخَذْنَا الْوَادِي وَتَرَكْنَا الْقَوْمَ سَاجِدِينَ... (عبده، 2005، 115-121)، فلا تخفى على المتلقي بأنها التلقائية (Spontaneity) التي يمارس بمؤداها أفراد الجماعة العادات والمعتقدات والخرافات بغير وعي ودونما تأمل أو تبصر؛ نتيجة ما يُعرف بقوة الالتزام والجبرية (Commitment and Fatalism) خوفاً من النقد والإقصاء القائم على التبعية المجتمعية ذات الأصول الأنثروبولوجية!

ويصور الهمداني الآخر الضحية من خلال وصف حال جماعة، كان الراوي من ضمنهم عندما خدعهم المكدي بفصاحة لسانه وبلغ قوله وقوة منطقته وأسلوبه الخطابى الذي ترجم لأعينهم قبل أسماعهم هيئة أطفاله البائسين الجوعى بالبالغ التأثير وجميل الاستعطاف؛ فكان ما أراد؛ فمنحوه الأعطيات من قبيل تألف المجتمع ديناً وإنسانية، كما تصف المقامة البصرية: "فَهَلْ مِنْ فَتَى يُعَشِّمُهُنَّ، أَوْ يُعَشِّمُهُنَّ؟ وَهَلْ مِنْ حُرٍّ يُغْدِيَهُنَّ، أَوْ يُرْدِيَهُنَّ؟ قَالَ عَيْسَى بْنُ هِشَامٍ: قَوْلَ اللَّهِ مَا

اسْتَأَذَنَ عَلَى حِجَابِ سَمْعِي كَلَامَ رَائِعٍ أَبْرَعُ...، وَنَفَضْنَا الْأَكْمَامَ، وَنَحْنُ الْجُيُوبُ، وَنُلْتَهُ أَنَا مُطْرِفِي، وَأَخَذَتِ الْجَمَاعَةُ إِخْذِي..." (عبده، 2005، 79-80). ويمضي الهمداني في كشف جهل الجماعات وخفة عقولهم التي تصدق كل ما تسمع! فثمة رهط مسافرون...، غدا ظنهم بنجاة السفينة محالاً، بيد أن لتميمة الآخر البطل رأياً آخر؛ فنجوا جميعاً، بيد أنهم نسبوا ذلك إلى تلك التميمة (Amulet)! فنقدوه الثمن! كما تصف المقامة الحرزية: "وَأَصْبَحْنَا نَتَبَاكِي وَنَتَشَاكِي، وَفِينَا رَجُلٌ لَا يَخْضُلُ جَفْنُهُ...، وَقُلْنَا لَهُ: مَا الَّذِي أَمَّنَكَ مِنَ الْعَطْبِ؟ فَقَالَ: جِزْرٌ لَا يَغْرُقُ صَاحِبُهُ...، فَكُلُّ رَغِبٍ إِلَيْهِ، وَأَلَحَّ فِي الْمَسْأَلَةِ عَلَيْهِ، فَقَالَ: لَنْ أَفْعَلَ ذَلِكَ حَتَّى يُعْطِيَ كُلِّ وَاحِدٍ مِنْكُمْ دِينَاراً الْآنَ، وَيَعْدِنِي دِينَاراً إِذَا سَلِمَ...، فَأَخْرَجَ قُطْعَةً دِينَارٍ...، وَحَذَفَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنَّا بِوَاحِدَةٍ مِنْهَا، فَلَمَّا سَلِمَتِ السَّفِينَةُ...، افْتَضَى النَّاسُ مَا وَعَدُوهُ، فَنَقَدُوهُ" (عبده، 2005، 137-139). وحدث أيضاً - ما نذيل به الدراسة - أن البطل أوههم جماعة بمعرفة كنوز دفينّة؛ لا يخبرهم عنها إلا مقابل ثمن مُقدّم... فكان؛ فاغتنم من العدم أموالاً كثيرة! كما تصف المقامة المطلبية: "لَأَنِّي أَعْرِفُ مَطْلَبَيْنِ، أَحَدُهُمَا بَارِزٌ طَرُسُوسٌ...، فِيهِ مَائَةُ أَلْفٍ مِثْقَالٍ، وَأَمَّا الْآخَرُ فَهُوَ مَا بَيْنَ سُورَا وَالْجَامِعَيْنِ، فِيهِ مَا يَعْمُ أَهْلُ الثَّقَلَيْنِ...، فَإِنْ رَأَيْتَ أَنْ تُخْسِنَ إِلَيْنَا...، وَتُعَرِّفُنَا أَحَدَ هَذَيْنِ الْمَطْلَبَيْنِ، عَلَى أَنَّ لَكَ الثَّلَاثِينَ...؛ فَأَمَّا إِلَيْنَا يَدُهُ، وَقَالَ: مَنْ قَدَّمَ شَيْئاً وَجَدَهُ...، فَكُلُّ مِنَّا حَبَاهُ بِمَا حَضَرَ...، فَلَمَّا مَلَأْنَا كَفَّهُ، رَفَعَ إِلَيْنَا طَرَفَهُ، وَقَالَ: لَا بُدَّ أَنْ يَفْضِي عِلْقاً...، وَقَدْ ضَاقَ وَقْتُنَا، وَالْمَوْعِدُ غَدَاً هَاهُنَا إِنْ شَاءَ اللَّهُ تَعَالَى. (عبده، 2005، 277-278). وتجدر الإشارة في ختام هذه الدراسة إلى إهمال الهمداني في خضم نقده الاجتماعي - الآخر المرأة سوى من ذكر يتيم في مقامته البشرية! ناهيك عن إهماله لظواهر بالغة الأهمية كترف الطبقة الأولى، والرق والثورات والغلمانيات!⁽¹¹⁾

النتائج:

توصّلت الدراسة إلى النتائج الرئيسة التالية:

1. فاعلية دور الأبعاد السوسيولوجية في تحقيق هوية الأنا من خلال الآخر الراوي على الرغم من تماهي السرد بين واقعية الأحداث ومتخيلاتها القائم على المراوحة بين أهمية إيصال المعنى وشعرية الطاقات اللغوية المفعمة بالإيحاءات اللافتة والإحالات المتجددة والمرجعيات الفاعلة انطلاقاً من داخل النص.
2. فاعلية الشخصية الورقية، لاسيما الراوي في تجسيد صوت الكاتب الساعي في ظاهر الأمر إلى إمتاع الجمهور وتعليمهم وتنقيفهم وتوعيتهم بمؤدى الحكمة المشهدة عبر دراما كوميدية - وفي باطن الأمر إلى إدانة المجتمع وحكامه نقداً واعياً لما آلت إليه الأحوال من تردٍ وسوء في القرن الرابع الهجري.

3. فاعلية التشكيل الثقافي الذي لا يتكوّن بمحض الصدفة أو الوراثة، بل بفواعل سوسيولوجية، ترتكز على عدة معايير منها السلوك والعادات والقيم - في بناء صورة الآخر ترجمةً حقيقية للعلاقات المتداولة بين أفراد المجتمع الواحد، وأفراد المجتمعات الأخرى.
4. دور النصّ الأدبي في إظهار قيمة الأدب الفنيّة والدلاليّة من خلال سوسيولوجيا الأدب التي ترتكز على مُعينات تاريخيّة ووقائع اجتماعيّة، تُوطر العلاقة بين المبدع والنصّ والمتلقي، لاسيّما مظاهر الاندماج بمؤدى التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع من قبيل التكامل الاجتماعي - وكذلك دور المؤهلات اللسانية والبلاغية في التأثير في الآخر سلباً وإيجاباً.
5. دور سيمياء السوسيونصية في كشف بواعث صفات الآخر الذهنية من خلال مرجعيتي الدين والإنسانية الباعثتين على تحوّل صورة الآخر من مظهر السلب (الغواية) إلى مظهر الإيجاب (الهداية) والمرجعية المجتمعية الباعثة بمؤدى الضغوط الاجتماعية نتيجة التبعية والتخلف وال فقر على تحوّل صورة الآخر من مظهر الإيجاب (الاستقامة) إلى مظهر السلب (الضلال).
6. أثر التكوين الفكري والنفسي والتجارب الفردية التي تحدد سلوك الآخر الإيجابي في كشف اهتماماته وفقاً للمُعينات السوسيولوجية الخاصة بكلّ طبقة من طبقات المجتمع بواقع التحديات المجتمعية كالتطبيقية وانعدام العدالة الاجتماعية التي تواجه الآخر الإيجابي، لأنه يحقق مقومات الذات الفردية وبالتالي نماء المجتمع وتطوّره نتيجة تجاوزه تلك التحديات في كونه كائناً اجتماعياً متفاعلاً ومهياً قيمياً وسلوكياً ونفسياً للتفاعل مع بقية أفراد مجتمعه دونما سلطة ضاغطة.
7. دور النزعة الشعوبية في ازدهار الحركة الأدبية بمؤدى ثنائية البناء والهدم المتمثلة في المناظرات على سبيل صراع المثقفين؛ وبالتالي إهمال الآخر، لاسيّما المرأة، فضلاً عن بعض الظواهر المجتمعية المهمة كالترف والرق والثورات والاتجاهات الفكرية والعادات الشائعة.
8. دور تقنيّتي المفارقة والباروديا في بناء النصّ السوسيولوجي وإيصال صوت الكاتب الثائر الموكل بمحاربة التلقائية التي يمارس بمؤداها الفرد العادات والمعتقدات والخرافات دونما وعي أو تأمل أو تبصر.
9. أثر النزعة الاستقلالية نتيجة العوز والفقر والتمايز الطبقي في هدم شخصية الآخر بمعاودة سوسيولوجيا ثقافته من مثل أهل الجرف والمخانيث وما يدور بينهم من نزاعات بسبب الفواعل البشرية الساعية إلى إذكاء صراع مستديم تتوارثه الطبقات صراعاً من أجل بقاء الأنا على أنقاض الآخر.
10. دور التشكيل الثقافي القائم على فواعل سوسيولوجية وموروثات إنثروبولوجية في تأطير صورة الآخر السلبي في خضمّ سعيه إلى الاستقرار؛ ما يورثه التشظّي والتخلّف بفاعلية قوة توجيه السلوك وفقاً لسلوك الجماعة الذي عادة ما يحقق لها معيارية الأداء والإنجاز من قبيل التماثل الذي يُظهر الآخر السلبي في صور متباينة وفقاً لزاويا مختلفة عبر مشاهد متغيرة في زمكانية متجددة.
11. دور البواعث السوسيولوجية في رسم صورة الآخر الضحية على هيئة رهط أو قوم أو جماعة أو سُكان، تُوطّرهم بثقافة معيّنة، وتُلهِمهم تكويناً فكرياً ونفسياً موحّداً؛ تجعل ميولاتهم متشابهة واهتماماتهم مشتركة وردود أفعالهم متناظرة دونما تباين أو تردد لدى واحد منهم.

التوصيات:

توصي الدراسة بوقفه بحثية، تُعنى بالبواغث السوسيولوجية للتكوين الفكري والنفسي لشخصية بديع الزمان الهمداني من أجل الوقوف على بعض ما لفتنا من مثل النزعة الشعبوية، وإهماله لنقد أهل السيادة، وكذلك العنصر النسوي، والترف، والمجون والزندقة والغلمانيات، والثورات والاتجاهات الفكرية. وإنني لأؤكد أن ثمة نتائج ثانوية لا تخفى على القارئ الكريم؛ وأنني لم أغلق هذه الدراسة؛ فمجالها مفتوح أمام الباحثين؛ ليحققوا الذي لم أتمه، ويكملوا ما قصرت فيه. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع:

- البدوي، محمد علي. (2004). علم اجتماع الأدب: النظرية والمنهج والموضوع، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- البطّاح، عبد الله. (2016). تعريف فنّ المقامة. من موقع وادي العرب الجزائري، تاريخ الاسترجاع 19-10-2016.
- البياري والحلفي، مراد رفيق. مي محسن. (2011). مقامات الهمداني: دراسة سوسيولوجية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة الفيوم - كلية دار العلوم، ع27، ص41-72.
- بول آرون، ولان فيالا. (2013). سوسيولوجيا الأدب، ترجمة محمد علي مقلد، دار الجديد المتحدة، بيروت.
- حركة، أمل. (1993). دراسات في علم اجتماع الأدب، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، مصر، (د.ط.).
- حمادو، إبراهيم. (1984). ملامح شخصية أبي الفتح الإسكندري وطرقه في الكدّية، حوليات الجامعة التونسية، جامعة منوبة - كلية الآداب والفنون والإنسانيات، ع23، ص133-150.
- حمزة، مريم. (2011). مقامات الهمداني وسنة الراوي في المدونة السردية عند العرب، ندوة المتكلم في السرد العربي القديم - كلية الآداب والفنون والإنسانيات بجامعة منوبة - تونس، ص197-224.
- خريس، أحمد. (2002). المفارقة في مقامات بديع الزمان الهمداني: نماذج مختارة، مجلة النادي الأدبي الثقافي، جدة، م6، ع10، ص355-369.
- خضر، حاكمي. (2014). المقامات الصوفية في شعر لخضر بن خلوف، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية - مركز جيل البحث العلمي - الجزائر ع2، ص43-59.
- خفاجي، محمد. (1996). أبو الفتح الإسكندري بطل مقامات بديع الزمان الهمداني وشخصيته المجهولة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.
- درويش، أحمد. (1994). البناء الفني لأحاديث ابن دريد وأصدائه في مقامات بديع الزمان، مجلة فصول، م13، ع3، ص20-39.
- الدمشقي، أبو الفداء. (1998). البداية والنهاية، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والتوزيع والنشر الإعلان، الجيزة - مصر، ج15، ط1.
- الزمخشري، محمود. (1982). مقامات الزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.

- ضيف، شوقي، (1954). فنون الأدب العربي: الفن القصصي: المقامة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3.
- عبده، محمد، (2005). مقامات بديع الزمان الهمداني، شرح وتقديم محمد عبده، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3.
- عطّاب، كمال، (2010). البُنيات الوصفية وآليات التصوير في المقامات، المؤتمر النقديّ الثالث عشر لقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة جرش، الأردن، ص 397-404.
- القاضي، كوثر محمد أحمد. (2021). سوسيولوجيا النصّ السيرذاتي: دراسة في السيرة الذاتية لعبد الفتاح أبو مدين، مجلّة الجامعة الإسلامية للغة العربيّة وآدابها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ع1، ص 421-475.
- مبارك، زكي. (1975). النثر الفني في القرن الرابع، دار الجيل، بيروت، ج1.
- المبارك، مازن. (1968). مجتمع الهمداني من خلال مقاماته: 2، مجلّة مجمع اللغة العربيّة بدمشق، م43، ع14، ص 605-626.
- محمد، أحمد يحيى. (2015). أزمة المثقف التراثي في عالم متغيّر- أبو الفتح الإسكندري في مقامات الهمداني نموذجاً، مجلّة الاستهلال، كلية الألسن، جامعة عين شمس، مصر، ع7، ص 28-67.
- مخيمر، صلاح. (1981). في إيجابيّة التوافق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.
- ابن منظور، لسان الدين. (1999). لسان العرب، دار إحياء التراث، بيروت، ط3.
- مونرو، جيمس. (1995). بديع الزمان الهمداني وقصص البيكاريسك، ترجمة خليل أبو رحمة، منشورات جامعة اليرموك، الأردن، (د.ط.).

Sources and references:

- Al-Badawi, Muhammad Ali. (2004). Sociology of Literature: Theory, Method and Subject, University Knowledge House, Egypt.
- Al-Battah, Abdullah. (2016). Definition of the art of Maqamat. From the Algerian Wadi Al-Arab website, retrieved on 10-19-2016.
- Abdo, Muhammad, (2005). Maqamat Badi al-Zaman al-Hamdhani, explained and presented by Muhammad Abdo, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, 3rd edition.
- Al-Byari and Al-Halafi, Murad Rafiq. Mai Mohsen. (2011). Maqamat Al-Hamdhani: A Sociological Study, Journal of the Faculty of Dar Al-Ulum, Fayoum University - Faculty of Dar Al-Ulum, No. 27, pp. 41-72.
- Al-Dimashqi, Abu Al-Fidaa, (1998). The Beginning and the End, edited by Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki, Dar Hajar for Printing, Distribution and Advertising, Giza - Egypt, vol. 15, 1st edition.
- Al-Mubarak, Mazen. (1968). Al-Hamdhani Society through His Maqamat: 2, Journal of the Arabic Language Academy in Damascus, Part 43, No. 14, pp. 605-626.

- Attab, Kamal, (2010). Descriptive structures and imaging mechanisms in Maqamat. The Thirteenth Critical Conference of the Arabic Language Department, Faculty of Arts, Jerash University, Jordan, pp. 397-404.
- Alqadei, Kawthar Muhammad Ahmed. (2021). Sociology of the Autobiographical Text: A Study of the Autobiography of Abdel Fattah Abu Madin, Journal of the Islamic University of Arabic Language and Literature, Islamic University, Medina, No. 1, pp. 421-475.
- Al-Zamakhshari, Mahmoud, (1982). Maqamat Al-Zamakhshari; Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1st edition.
- Darwish, Ahmed (1994). The artistic construction of Ibn Duraid's hadiths and their echoes in the Maqamat of Badi' al-Zaman, Fusul Magazine, Vol. 13, No. 3, pp. 20-39.
- Dhaif, Shawqi, (1954). Arts of Arabic Literature: Narrative Art: Al-Maqama, Dar Al-Maaref, Cairo, Egypt, 3rd edition.
- Hamadou, Ibrahim. (1984). Features of the personality of Abu al-Fath al-Iskandari and his methods in al-Kudiya, Annals of the Tunisian University, Manouba University - Faculty of Arts, Arts and Humanities, No. 23, pp. 133-150.
- Hamza, Maryam, (2011). Maqamat al-Hamdhani and the Sunnah of the Narrator in the Narrative Code among the Arabs, The Speaker's Symposium on Ancient Arabic Narrative - Faculty of Arts, Arts and Humanities, Manouba University - Tunisia, 197-224.
- Harakah, hope. (1993). Studies in the Sociology of Literature, University Knowledge House, Egypt.
- Khader, Hakimi. (2014), Sufi Maqamat in the Poetry of Lakhdar Bin Khalouf. Generation Journal of Literary and Intellectual Studies - Generation Scientific Research Center - Algeria, 2:43-59.
- Khafaji, Muhammad, (1996). Abu al-Fath al-Iskandari, the hero of Maqamat Badi al-Zaman al-Hamdhani and his unknown personality, Anglo-Egyptian Library, Cairo, 1st edition.
- Khreis, Ahmed. (2002). The Paradox in the Maqamat of Badi al-Zaman al-Hamdhani: Selected Examples, Journal of the Literary and Cultural Club, Jeddah, vol. 6, no. 10, pp. 355-369.
- Ibn Manzur. (1999). Lisan al-Arab, Dar Ihya al-Turath, Beirut, 3rd edition.
- Mkhaimer, Salah. (1981). On the positivity of harmony, Anglo-Egyptian Library, Cairo, 1st edition.
- Mubarak, Zaki, (1975). Artistic Prose in the Fourth Century, Dar Al-Jeel, Beirut, vol. 1.

Muhammad, Ahmed Yahya. (2015). The Crisis of the Traditional Intellectual in a Changing World - Abu Al-Fath Al-Iskandari in the Maqamat Al-Hamdhani as an example, Al-Istihlal Magazine, Faculty of Al-Alsun, Ain Shams University, Egypt, No. 7, pp. 28-67.

Monroe, James. (1995). Badi' al-Zaman al-Hamdhani and his picaresque stories, translated by Khalil Abu Rahma, Yarmouk University Publications, Jordan.

Paul Aron and Alan Fiala. (2013). Sociology of Literature, translated by Muhammad Ali Muqallad, Dar Al-Jadeed United, Beirut.

الهوامش:

(1) انظر: الدمشقي، أبو الفداء، (1998). البداية والنهاية، تحقيق عبدالله بن عبدالمحسن التركي، دار هجر للطباعة والتوزيع والنشر والإعلان، الجزيرة - مصر، ط1، ج15، ص524.

(1) انظر: ابن منظور، لسان الدين. (1999). لسان العرب، دار إحياء التراث، بيروت، ط3، مادة قَوْمٌ، ج15، ص409.

(1) انظر: صالح، هويدا. (2015). الهامش الاجتماعي في الأدب: دراسة سوسيوثقافية، مطبعة رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ص10 وما بعدها.

(1) انظر: بول آرون، آلان فيالا. (2013). سوسيولوجيا الأدب، ترجمة محمد علي مقلد، دار الجديد المتحدة، بيروت.

(1) وهي: الأهوازية والغيلانية والبغدادية والهدية والمغربية والخلفية والصيمرية والبشرية والناجمية والصفيرية والتميمية.

(2) ومطلعا: جفون دمعها يجري لطول الصبِّ والهجر.

(3) انظر: المقامة الإزادية والمكفوفية والسجستانية والشيرازية والجرجانية والبخارية والوعظية والخمرية والأريبجانية والأهوازية والفزارية والساسانية والحمدانية والحلوانية والملوكية...

(1) أي أن أفراد المجتمع جميعهم قالب واحد، وليس لأحد أن يفكر خارج الصندوق وإلا نبذه المجتمع وأقصاه.

(2) ستقف الدراسة عليها لاحقاً تحت عنوان الآخر الضحية / نموذج الجمعية.

(1) وكان شارك الآخر الراوي الآخر البطل الكدية والاحتفال في المقامة الأرمنية والموصلية.

(1) انظر: المبارك، مازن. (1970). مجتمع الهمداني من خلال مقاماته، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، م45، ع1، ص110-126.

تحليل المتغيرات الكينماتيكية للضرب الساحق وعلاقتها برد الفعل والدقة لدى لاعبي كرة الطائرة

زيد ياسين الحجاج*

تاريخ وصول البحث: 2024/6/4م

تاريخ قبول البحث: 2024/11/5م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل بعض المتغيرات الكينماتيكية للضرب الساحق وعلاقتها برد الفعل و دقة التصويب لدى لاعبي كرة الطائرة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، وتكون مجتمع الدراسة من لاعبي المنتخب لكرة الطائرة والبالغ عددهم (12) لاعباً والذين تتراوح أعمارهم من (18-30) سنة للعام 2021/2022، واختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العمدية من لاعبي المنتخب الأردني وتكونت من لاعب واحد يشغل مركز الوسط ، حيث قام الباحث بعمل أربعة اختبارات متتالية للأربع وضعيات (التصويب من الثبات ، والتصويب بأخذ خطوة واحدة ، والتصويب بأخذ خطوتين تقاربية ، وبأخذ ثلاث خطوات تقاربية) ولا يوجد بينها فترة راحة حيث تم استخدام برنامج التحليل (kinovea) للتحليل الحركي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فروق بين المتغيرات الكينماتيكية لجميع الاختبارات ووجود علاقة بين رد الفعل وأخذ الخطوات التقاربية وأن العلاقة طردية بين رد الفعل ودقة التصويب وأخذ الخطوات التقاربية ويوصي الباحث بإعداد برامج تدريبية للاعبين والتي تعنى برد الفعل والدقة من أجل تحسين الأداء.

الكلمات الدالة: الكينماتيكية، الضرب الساحق، رد الفعل.

* باحث.

The Role of Palestinian Universities in Preparing their Students for the Knowledge Society

Abstract

This study aims to analyze certain kinematic variables of the volleyball beat overwhelming and their relation to reaction time and shooting accuracy among volleyball players. The researcher employed a descriptive method due to its appropriateness for the nature and objectives of the study. The study population consisted of 12 players aged 18-30 years—members of the national volleyball team during the 2021/2022 season. The researcher specifically selected a sample from the Jordanian national team, focusing on one player who occupies the midfield position. The researcher conducted four consecutive tests for the four positions (shooting from a stationary position, shooting with one step, shooting with a two-step approach, and shooting with three-step approach) without any rest periods in between. The Kenova software was used for motion analysis.

The results of the study revealed differences in the kinematic variables across all the tests and indicated a relationship between reaction time and converging steps. A positive correlation was found between reaction time, shooting accuracy, and the number of converging steps. The researcher recommends developing training programs that emphasize improving players' reaction time and accuracy to enhance overall performance.

Keywords: Kinematics, Beat Overwhelming, Reaction Time, Accuracy, volleyball.

المقدمة:

تعد دراسة الأشياء الدقيقة هي المفصل الرئيسي في عملية التحليل الحركي للأداء وهي من الأشياء الأساسية التي تعمل على تحسين الأداء وزيادة نسبة الإنجاز وتعمل على تلافي الأخطاء التي كان يقع فيها اللاعبون، وربما من خلال عملية التحليل الحركي ودراسة الزوايا يجد المدرب نقاط الضعف التي لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة ولا يمكن تحديدها إلا عن طريق تحليل أداء اللاعب.

ودائمًا ما يحتاج الأخصائي في المجال الرياضي لتطوير مستوى الإنجاز في كافة الأنشطة الرياضية و إلى ضرورة الإلمام بكافة المعلومات المرتبطة بنوع الرياضة الممارسة، بالإضافة إلى الوسائل والبرمجيات التي تساعد على ذلك وتشخيص وتقويم الأداء بالاعتماد على الوسائل العلمية والموضوعية، لذلك يعتبر موضوع التحليل الحركي بشكل عام والبرمجيات المستخدمة في التحليل خاصة في صميمها من الموضوعات التي جذبت انتباه الكثيرين من الباحثين في المجال الرياضي لما لها من أثر أبلغ في الوقاية من الأخطاء التي حدثت أثناء أداء الحركة وبالتالي تحسين الإنجاز، لأنها تساعد في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الممارسين في مختلف الألعاب الرياضية (عطيات وعبد الفتاح، 2017).

وإذا تتبعنا الأرقام القياسية المسجلة في الوقت الحاضر، فأنا نجد تطورًا ملموسًا في كافة المستويات، وهذا التطور نتيجة الدراسات والأبحاث المستمرة للحركة وظهور الآلات التقنية ودراسة الحركة دراسة عميقة ووافية من حيث زمنها والتسارع والزوايا المؤثرة فيها والقوة الخارجية التي تؤثر فيها (عمر وعبد رحمن، 2011).

إن لعبة كرة الطائرة من الألعاب الجماعية المنتشرة ولها جماهير في جميع أنحاء العالم وهي تثبت بين منافسيها روح المنافسة والترويج، حيث تطورت في الآونة الأخيرة حيث أصبح لها محللون ونقاد ومحبون وتسعى كل الدول أن ترفع علمها في جميع المحافل الدولية، ونظرًا لأهمية هذه اللعبة أصبحت تدخل في جميع المناهج المدرسية والجامعية من أجل تنمية روح المنافسة والترويج للطلبة (العطيات، العكور والخصاونة، 2010).

وتعد مهارة الضرب الساحق في كرة الطائرة من المهارات الأساسية التي تشكل فارق في جميع الأندية لأن إيجاد هذه المهارة قد يكون مفصلاً في حسم المباراة، فالفرق التي يجد أعضاؤها هذه

المهارة غالبًا من يخرج فائزًا في المباراة، وإن إتقانها والكشف عن مظاهرها الحركية وتطوير مستوى أدائها وهذه الظواهر الحركية المدروسة تمثل المعلومات وإصدار الأوامر إلى الأجهزة المشتركة لأداء هذه المهارات وتنفيذها بالصورة المطلوبة (بركات، 2015).

إن مهارة الضرب الساحق إحدى المهارات الهجومية الأساسية التي تتطلب من اللاعب سرعة رد فعل عالية وقوة انفجارية سريعة لعضلات الرجلين والتوافق العصبي العضلي في الوثب والضرب والدقة في الأداء الحركي وتوجيه الضربة إلى هدف معين (خطابية، 1996).

مشكلة الدراسة:

كلما ضاقت مساحة الملعب كلما كان الأداء الخططي سواء في الدفاع أو الهجوم على مستوى عال من الدقة (خليفة، 2010) وتعد مهارة الضرب الساحق في كرة لطائرة من المهارات الأساسية الهجومية وتلعب دورًا أساسيًا في التهديد وحسم النتائج في المباريات ، وبات اهتمام جميع المدربين والمدرسين في معرفة مواطن القوة والضعف لهذه المهارة والمهارات المشتركة معها التوافقية منها مما يدفع المختصين للاهتمام بإعداد اللاعب لهذه المهارة إعدادًا جيدًا ، ويقوم المدربون في تحليل مهارة الضرب الساحق وربطها في المهارات الدفاعية ودقة التصويب لأن أغلب الضاربين لهذه المهارة يكون في وضعية دفاعية ومن ثم هجومية .

مما دفع الباحث لدراسة وتحليل هذه المهارة ميكانيكيًا للتعرف على المتغيرات الكينماتيكية لهذه المهارة وتأثيرها على الدقة ورد الفعل لدى اللاعبين.

أهمية الدراسة:

1. قلة في الدراسات العربية في دراسة الضرب الساحق وعلاقتها برد الفعل وقوة التركيز في حدود علم الباحث.

2. تحليل نقاط القوة والضعف في مهارة الضرب الساحق من أجل تصحيح الأخطاء لدى اللاعبين من أجل إحراز نقاط في أصعب الظروف.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. العلاقة بين المتغيرات الكينماتيكية عند أداء مهارة الضرب الساحق وعلاقته في الدقة ورد الفعل.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما هي العلاقة بين المتغيرات الكينماتيكية عند أداء مهارة الضرب الساحق وعلاقته في الدقة ورد الفعل؟

مصطلحات الدراسة:

الكينماتيكية: يشير هذا العلم إلى هندسة الحركة ويصفها وصفاً مجرداً دون البحث في مسبباتها وهو يصف حركة الأجسام من جوانب الزمن والإزاحة والمسافة والزوايا والسرعة والتسارع (عمر وعبد رحمن، 2011)

الضرب الساحق: من أهم وأقوى الطرائق التي يستعملها الفريق خلال اللعب وتعرف على أنها " سلاح هجومي إذ يقوم اللاعب الضارب بضرب الكرة بأقصى قوة وسرعة في ملعب الفريق المنافس (Barrie, 1997)

رد الفعل: هي اللحظة الواقعة بين ظهور المثير والاستجابة للفعل.

مجالات الدراسة:

المجال البشري: أجريت هذه الدراسة على لاعبي المنتخب الأردني لكرة الطائرة.

المجال الزمني: أجريت هذه الدراسة بين 2022/12/1 الى 2022/12/30.

المجال المكاني: كلية علوم الرياضة / الجامعة الأردنية.

الدراسات السابقة

أجرى (العطيات، 2010) دراسة هدفت إلى تحليل الوسائل التقنية في تقييم الأداء الفني للمهارات الأساسية في كرة الطائرة ، عبر التحليل الحركي لمهارة الضرب الساحق السريع لمالها من أهمية كبيرة في حسم أي نتيجة من خلال تأثيرها الفعال في اكتساب النقاط والذي يعتمد على حسن الإعداد بالدرجة الأولى ، استخدم الباحثون المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (5) لاعبين منتخب مديرية محافظة إربد بالكرة الطائرة من مجتمع الدراسة الكلي والبالغ (12) لاعباً استنتج الباحثون أن دقة أداء مهارة الضرب الساحق تعتمد بشكل أساسي على سرعة الزاوية وزاوية الطيران للذراع الضاربة على ارتفاع الجسم لحظة التنفيذ، وإن أفضل زاوية لثني الركبة أثناء عملية التهيؤ يستحسن أن تكون ما بين (117-122) درجة تقريباً .

وقام (جبار ، 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على نسبة مساهمة بعض المتغيرات البيوميكانيكية في تحقيق أعلى ارتفاع لمفصل الورك لحظة ضرب الكرة لمهارة الضرب الساحق

المنخفض الأمامي بكرة الطائرة ، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي ، حيث تكونت عينة الدراسة من (5) لاعبين من المنتخب الوطني العراقي ، وأظهرت النتائج وجود نسبة مساهمة لجميع المتغيرات في تحقيق ارتفاع مفصل الورك لحظة ضرب الكرة ، وقد استنتج الباحث أن متغير سرعة الاقتراب من أكثر العوامل التي تسهم في تحقيق ارتفاع مفصل الجسم لحظة ضرب الكرة في مهارة الضرب الساحق الواطيء الأمامي بالكرة الطائرة فضلاً عن أن متغير زاوية النهوض لها تأثير إيجابي في تحقيق الارتفاع المناسب لمفصل الورك لحظة ضرب الكرة وأوصى الباحث على التأكيد على ضرورة أن تأخذ هذه المتغيرات قدر أكبر من الاهتمام خلال الوحدات التدريبية لأهميتها في زيادة ارتفاع مفصل الورك لحظة الضرب .

أجرى شينفو هوينج وآخرون Chenfu Huang & et al , 2005 بدراسة لوصف الخصائص الميكانيكية لمهارة الوثب بقدام واحدة للاعبات. اشتملت عينة الدراسة على أربع لاعبات من الفريق الوطني التايواني الصيني - تم تصوير المهارة باستخدام كاميرتين للتصوير بالفيديو (120 كادر/ث). أظهرت الدراسة أن قيم السرعة الرأسية لمركز الثقل عند الارتفاع كانت (2,69/ث) وارتفاع الوثبة بلغ (37,42).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي للملائمة لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من لاعبي المنتخب الوطني والبالغ عددهم (12) لاعباً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من لاعب واحد يشغل مركز السنتر والجدول رقم (1) يوضح وصف عينة الدراسة.

وصف عينة الدراسة:

اللاعب	العمر	الكتلة	الطول
س	20 سنه	84 كغم	196 سم

الوسائل والأجهزة المستخدمة:

1. كرة طائرة.
2. شريط قياس.
3. شريط لاصق.
4. حاسبة يدوية.
5. لاب توب.
6. كاميرا تصوير نوع كانون سرعتها (25) صورة / ثانية.
7. ستاند كاميرا.
8. ملعب كرة طائرة.

المتغيرات الكينماتيكية للبحث:

تم اختيار المتغيرات وذلك حسب أهميتها لهذه الفعالية:

مسافة الخطوة: المسافة (سم) بين القدمين.

ارتفاع مفصل الحوض: وهي المسافة التي تقاس من الأرض إلى مركز الثقل.

المسافة الأفقية بين النهوض والهبوط: هي الخط الواصل بين نقطة النهوض (لحظة ترك الأرض) ونقطة الهبوط إلى الأرض.

قوس الظهر (مرحلة الطيران): هو الخط المستقيم الواصل بين القوس المشدود للظهر والخط الواصل من مفصل الكوع إلى مفصل الكتف إلى الخط الوهمي لمفصل الحوض.

زاوية النهوض لمفصل الركبة: وهي الزاوية المحصورة بين الخط الواصل لعظم الساق والخط الواصل لعظم الفخذ لحظة أكبر ثني الرجل التي تلمس الأرض بحيث تقاس من الجانب.

زاوية مفصل الورك (مفصل الحوض): وهي الزاوية المحصورة بين الخط العامودي (الجذع) والخط الأفقي (عظمة الساق) قاس من الجانب بالاعتماد على ثلاث نقاط مفصل الكتف

ومفصل الحوض ومفصل الركبة.

سرعة إطلاق الكرة: السرعة التي انطلقت فيها الكرة.

زاوية الضرب الساحق: الزاوية المحصورة بين مفصل الكوع ومفصل الكتف ومفصل الحوض.

تحليل المراحل الفنية للأداء:

تم تحديد الزاوية المراد وضع الكاميرا عليها وتم وضعها من الجانب وتم وضع الهدف على

المتغيرات المطلوب وتم تقسيم الأداء إلى أربع مراحل :

المرحلة الأولى: تشمل عمل حائط صد من قبل اللاعب ومن ثم الارتقاء وهنا رد الفعل يكون من خلال عدم الجاهزية لفاعلية مهارة الضرب الساق، وعمل مهارة الضرب الساق مباشرة مع قياس دقة التصويب عن طريق أحرز نقطة في جهة المنافس.

المرحلة الثانية: تشمل عمل حائط صد من قبل اللاعب ومن ثم الارتقاء وهنا رد الفعل يكون من خلال عدم الجاهزية لفاعلية مهارة الضرب الساق، ومن ثم عمل مهارة الضرب الساق مع أخذ خطوة مع قياس دقة التصويب عن طريق أحرز نقطة في جهة المنافس.

المرحلة الثالثة: تشمل عمل حائط صد من قبل اللاعب ومن ثم أخذ خطوتين والارتقاء وهنا رد الفعل يكون من خلال عدم الجاهزية لفاعلية مهارة الضرب الساق، وعمل مهارة الضرب الساق مباشرة وقياس دقة التصويب عن طريق أحرز نقطة في جهة المنافس.

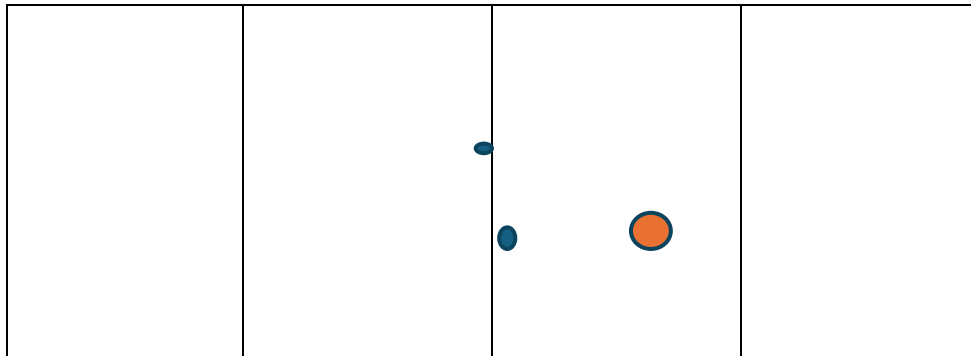
المرحلة الرابعة: تشمل عمل حائط صد من قبل اللاعب ومن ثم أخذ ثلاث خطوات والارتقاء وهنا رد الفعل تكون محسوبة من قبل اللاعب من خلال الجاهزية الكاملة ومن ثم عمل مهارة الضرب الساق مباشرة وقياس دقة التصويب عن طريق أحرز نقطة في جهة المنافس.

التجربة الرئيسية:

قام الباحث بإجراء التجربة الرئيسية بتاريخ 2022/12/18 في الصالة الرياضية / في الجامعة الأردنية حيث قام اللاعب بعمل أربعة اختبارات بعدد خطوات مختلفة.

كيفية حساب المتغيرات للبحث:

استخدم الباحث كاميرا من نوع (كانون) ذات سرعة (25) صورة / ثانية موضوعة على حمالة، ثبتت خارج ملعب الطائرة من جهة اليد الضاربة للكرة وعلى ارتفاع متر ونصف.



[2]

وبعد إجراء عملية التصوير تم إدخال الفيديوها على اللاب توب ومن ثم إدخال الفيديوها على برنامج (kinovea) للقيام بعملية التحليل واستخراج المتغيرات الميكانيكية.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة في ضوء أسئلتها المطروحة والتي هدفت إلى الكشف عن بعض المتغيرات الكينماتيكية للضرب الساحق وعلاقتها برد الفعل والدقة لدى لاعبي كرة الطائرة.

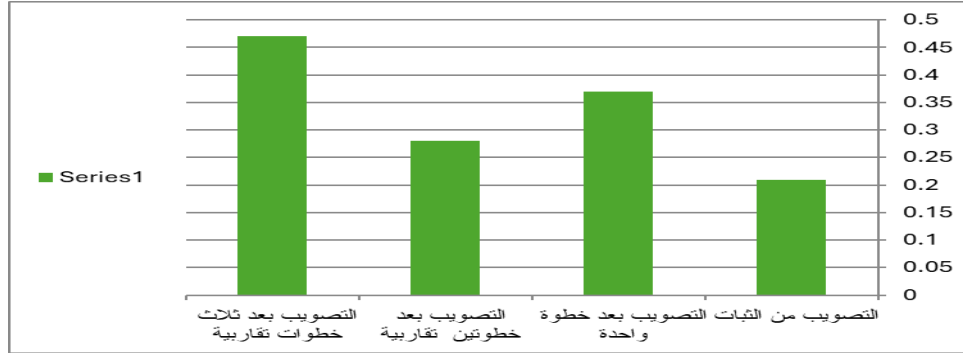
ويتضمن مناقشة لنتائج الدراسة وتفسيرها.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخراج مجموعة القيم التالية والجدول (2) يوضح ذلك:

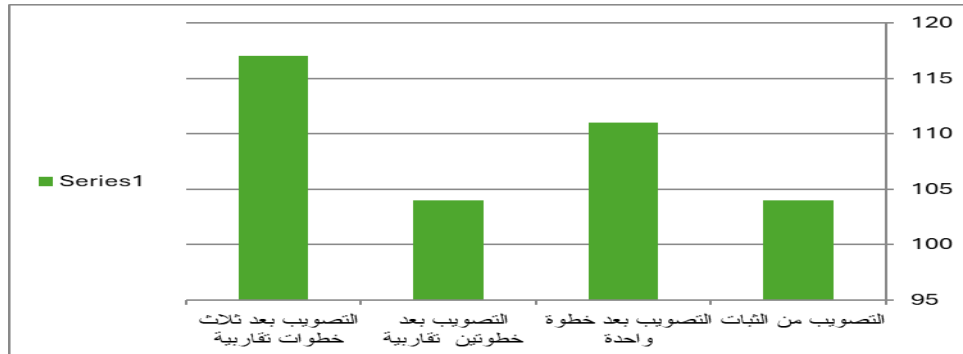
الجدول رقم (2) المتغيرات الكينماتيكية لخطوات الاقتراب والارتقاء لأعلى للتصويب لمهارة الضرب الساحق / وبيان رد الفعل من خلال خطوات الاقتراب

المتغيرات الكينماتيكية	وحدة القياس	التصويب من الثبات	التصويب بعد خطوة واحدة	التصويب بعد خطوتين تقاربية	التصويب بعد ثلاث خطوات تقاربية
ارتفاع مفصل الحوض	سم	1.62 سم	1.64 سم	1.87 سم	1.91 سم
مسافة الخطوة	سم	0.21 سم	0.37 سم	0.85 سم	0.47 سم
المسافة الأفقية بين النهوض والهبوط	سم	0.54 سم	0.52 سم	0.80 سم	0.86 سم
قوس الظهر (مرحلة الطيران)	الدرجة	67 درجة	71 درجة	58 درجة	56 درجة
زاوية النهوض لمفصل الركبة	الدرجة	104 درجات	111 درجة	104 درجات	117 درجة
سرعة إطلاق الكرة	م/ث	11 م/ث	16.38 م/ث	16.71 م/ث	19.0 م/ث
زاوية الضرب الساحق	درجة	134 درجة	112 درجة	114 درجة	143 درجة

ويظهر من الجدول التالي ما يلي:

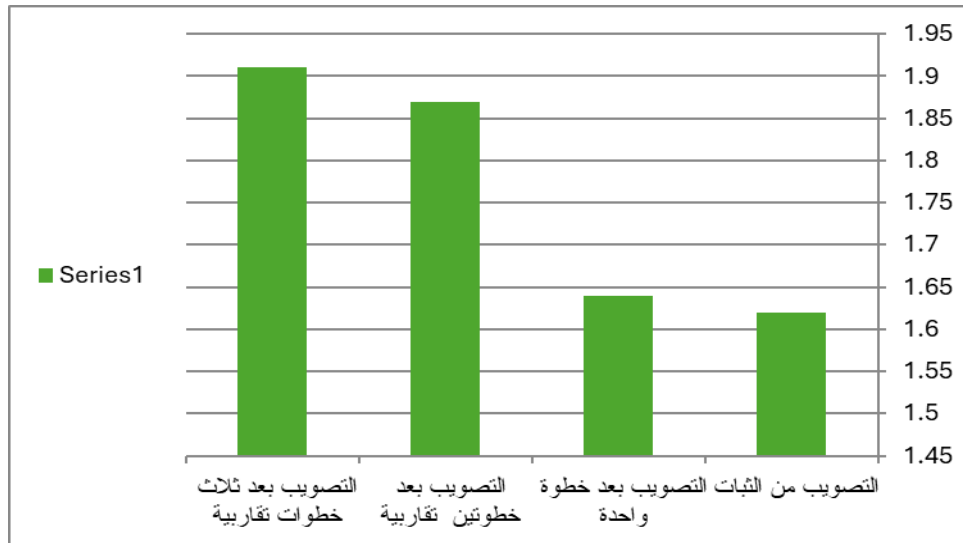


والشكل رقم (1) يوضح ذلك: مسافة الخطوة وعلاقتها في رد الفعل ودقة التصويب (سم). يلاحظ من خلال الرسم البياني أنه يوجد علاقة عكسية بين رد الفعل ومسافة الخطوة والارتفاع أنه يوجد فروق بين مسافة الخطوة والارتفاع فكلما كانت سرعة البديهة والاستعداد للاعب الجيد يكون ارتكاز القدمين أفضل لأنه يحتاج إلى توقع من قبل اللاعب لأداء الحركة القادمة من قبل المنافس أي أنه كلما كان اتزان اللاعب كان هنالك زيادة في القوة العمودية وهذا يتفق مع دراسة (عبد الأمير وآخرين، 2010) من حيث إن للخطوة الأخيرة أثر إيجابي في مهارة الضرب الساحق.



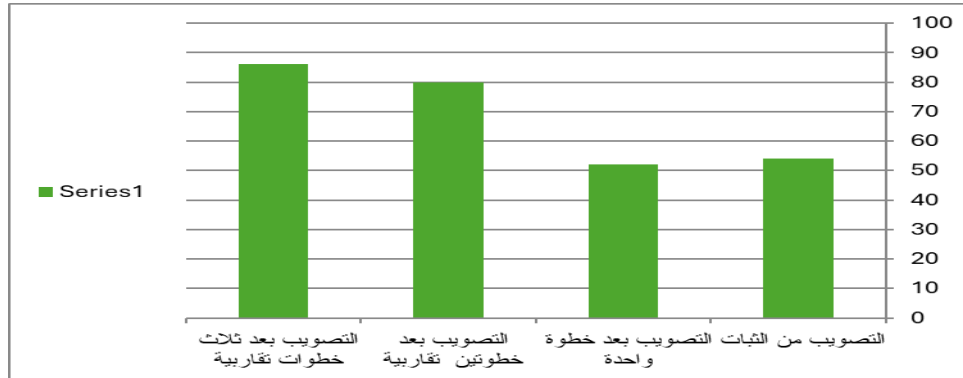
والشكل رقم (2) يوضح ذلك: زاوية النهوض لمفصل الركبة وعلاقتها في رد الفعل ودقة التصويب (درجة).

يلاحظ من خلال الرسم البياني أنه يوجد علاقة طردية بين رد الفعل وأخذ الخطوات التقاربية وزاوية النهوض لمفصل الركبة أي أن الخطوات التقاربية تعمل على زيادة القوة الانفجارية وهذا يساعد على ارتكاز القدم ومن ثم ثني مفصل الركبة بشكل يتيح الارتقاء الجيد وتشير دراسة (العطيات وآخرين، 2010) أنه أفضل زاوية تكون محصورة بين (117، 122) درجة.



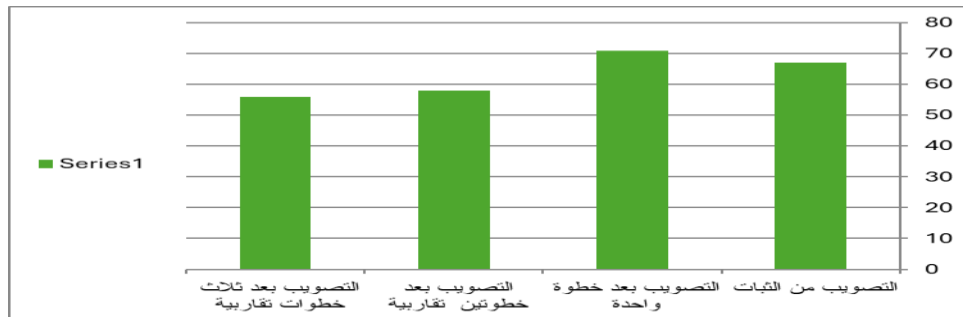
والشكل رقم (3) يوضح ذلك: ارتفاع مفصل الحوض وعلاقته في رد الفعل ودقة التصويب (سم)

يلاحظ من خلال الرسم البياني أنه يوجد علاقة طردية بين رد الفعل وأخذ الخطوات التقاربية وارتفاع مفصل الحوض فكلما أخذ اللاعب الخطوات التقاربية الثلاثة فإنها تعطيه دفعة عامودية وتشير دراسة (الحسنات، 2019) أنه كلما كانت السرعة الأفقية التي يحاول الوصول إليها في مرحلة الاقتراب تساهم في رفع مفصل الحوض بشكل أكبر كون السرعة تعمل على زيادة المحصلة التي تلعب دوراً هاماً في زيادة السرعة العامودية (أي أنها تحقق سرعة أكبر من خلال الخطوات والتي تمكن اللاعب من الدفع العامودي بشكل أفضل) وبالتالي إتقان التصويب والهدف الرئيس الدقة من خلال الارتقاء الجيد.



والشكل رقم (4) يوضح ذلك: مسافة النهوض والهبوط وعلاقته في رد الفعل ودقة التصويب (سم)

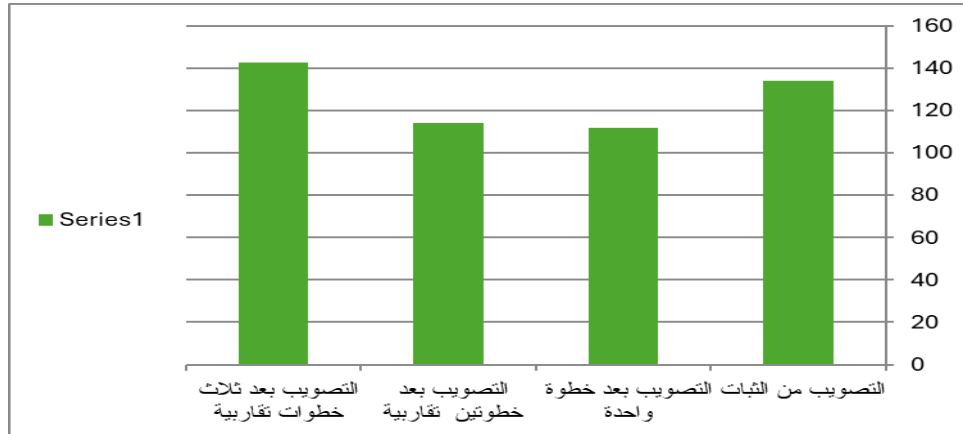
يلاحظ من خلال الرسم البياني أنه يوجد علاقة طردية بين رد الفعل وأخذ الخطوات التقاربية ومسافة النهوض والهبوط فتعمل الخطوات التقاربية على دفع اللاعب لأعلى وتشير دراسة (البدراي، 2008) بأن السرعة لها تأثير على مسافة النهوض والهبوط وهذا يعمل على الارتقاء الجيد للاعب مما له أثر على رد الفعل دقة التصويب (أي أن الخطوات التقاربية تعمل على دفع اللاعب وزيادة في الارتقاء).



والشكل رقم (5) يوضح ذلك: قوس الظهر (مرحلة الطيران) وعلاقته في رد الفعل ودقة التصويب (درجة)

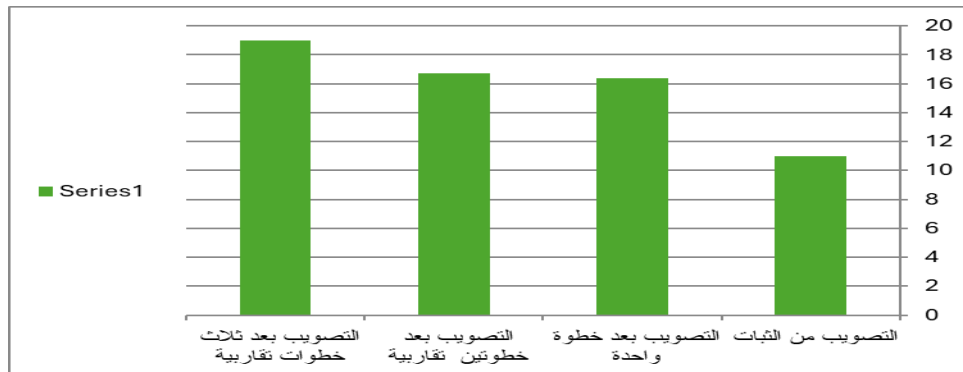
يلاحظ من خلال الرسم البياني أنه يوجد علاقة طردية بين رد الفعل وأخذ الخطوات وقوس الظهر (مرحلة الطيران) لأنه كلما زادت السرعة في الخطوات التقاربية زاد الارتقاء وزيادة الارتقاء تعطي مرونة لزواية تقوس الظهر وكلما زاد التقوس زادت المسافة بين الذراع الضاربة والكرة

فيعطي برهة من أجل تحديد نقطة ضرب الكرة وزيادة التقوس تعطي زيادة في النقل الحركي من الجذع ويزيد من قوة ضرب الكرة والدقة.



والشكل رقم (6) يوضح ذلك: زاوية الضرب الساحق وعلاقته في رد الفعل ودقة التصويب (درجة)

يلاحظ من خلال الرسم البياني أنه يوجد علاقة طردية بين رد الفعل والدقة وأخذ الخطوات زاوية الضرب الساحق حيث إن الخطوات التقاربية تعمل على مرجحة الذراعين وإرجاع الذراعين إلى أبعد مسافة فتعطي أبعد مدى للذراعين فتعمل على أخذ برهة من أجل تحديد الهدف وزيادة في القوة.



والشكل رقم (7) يوضح ذلك: سرعة إطلاق الكرة وعلاقته في رد الفعل ودقة التصويب (م/ث)

يلاحظ من خلال الرسم البياني أنه يوجد علاقة طردية بين رد الفعل والدقة وأخذ الخطوات حيث إن الخطوات التقاربية تساعد على تقوس الظهر وكلما زاد تقوس الظهر والزاوية ساعد في عملية الدقة والسرعة للكرة والعلاقة بين السرعة والتقوس علاقة طردية وهذا يؤثر من خلال رد الفعل وأخذ الخطوات.

الاستنتاجات:

1. يوجد علاقة بين رد الفعل وأخذ الخطوات التقاربية وهذه العلاقة طردية بين رد الفعل ودقة التصويب وأخذ الخطوات التقاربية.
2. يوجد علاقة بين الخطوات التقاربية والأداء والتكنيك الجيد للمهارة.
3. كلما كان هنالك استعداد ذهني وتحضير للاعب وتقدير لرد الفعل كانت هنالك دقة في التصويب والظفر بالنتيجة.

التوصيات:

1. إعداد برامج تدريبية للاعبين والتي تعنى برد الفعل والدقة من أجل تحسين الأداء.
2. الاهتمام بالنواحي الكينماتيكية لمهارة الضرب الساحق لأنها تزيد من كفاءة الأداء.

المراجع:

- العطيات، خالد وعبد الفتاح، أسامه (2017). برنامج التحليل الحركي كينوفا. عمان الأردن: دار أحمد للنشر والتوزيع.
- العطيات، خالد والعكور، أحمد والخصاونة، أمان. (2010). العلاقة بين بعد المتغيرات الكينماتيكية والدقة في مهارة الضرب الساحق السريع في الكرة الطائرة. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج 37، ع 2.
- خليفة، محمد أحمد (2010). التعرف على بعض المتغيرات البيوديناميكية المساهمة في دقة أداء الضرب الساحق من المنطقة الخلفية في الكرة الطائرة. بحث مؤتمر، جامعو حلوان.
- عمر، حسين مردان وعبد رحمن، إياد (2011). *البيوميكانيك في الحركات الرياضية*. الطبعة الأولى. دار الكتب والوثائق بغداد.
- بركات، عمر (2015). دراسة مقارنة بيوميكانيكية بعض الظواهر الحركية للأداء المهاري في الضرب الساحق التخصصي من مركز 2-1 في لعبة الكرة الطائرة.
- جبار، حيدر (2012). نسبة مساهمة بعض المتغيرات البيوميكانيكية في تحقيق أعلى ارتفاع لمفصل الورك لحظة ضرب الكرة في مهارة الضرب الساحق الأمامي الوطئي بالكرة الطائرة، مجلة القادسية للعلوم التربوية، جامعة القادسية، مج 12، ع 2.
- خطابية، أكرم (1996). موسوعة الكرة الطائرة. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان. الأردن.

البدراني ، وليد (2008). دراسة تحليلية لبعض المتغيرات الكينماتيكية للضرب الساحق المستقيم من المنطقة الخلفية وعلاقتها بالدقة في الكرة الطائرة . المنظومة 2023

الحسنات، أسامة (2020). دراسة لبعض المتغيرات الكينماتيكية لخطوات الاقتراب وعلاقتها بالارتقاء لأعلى لأداء مهارة الضرب الساحقة بالكرة الطائرة لدى لاعبي جامعة الحسين بن طلال ، مجلة المنارة ، المجلد 26 ، العدد 1

المراجع الأجنبية:

Barrie, M. (1997). Sport Volleyball. E. P. Publishing Estandency wake field, west york shive, p. 85.

Hu, L., Chen, Y.-H., & Huang, C. (2005). A 3D analysis of the volleyball spike. ISBS Proceedings Archive, Beijing, China.

درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في
مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد
فادية محمد ديباجة*

تاريخ وصول البحث: 2024/6/13 م

تاريخ قبول البحث: 2024/11/5 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، ومعرفة فيما كان هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة العملية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة مكونة من (31) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (113) مديراً ومديرةً، منهم (51) مديراً، و(62) مديرةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية.

الكلمات المفتاحية: معايير إدارة الجودة الشاملة، مدارس الدمج الحكومية، مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.
الفلسطينية، الطلبة.

* باحثة.

The Extent of Applying Total Quality Management Standards by Principals at Government Inclusive Schools at Qaşabah Irbid District

Abstract

The study aims to reveal the extent of applying Total quality management standards in government inclusive schools at Qaşabah Irbid District among principals, and whether there are significant differences in applying total quality management standards due to the variables of gender and practical experience. To achieve the study objectives, the descriptive approach was used through a questionnaire consisting of (31) items. The study sample consisted of (113) male and female principals, including (51) male principals and (62) female principals, who were selected randomly. The study results showed that the degree of applying total quality management standards in government inclusive schools at Qaşabah Irbid District among principals was moderate. The results also showed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample regarding applying total quality management standards by the principals in government inclusive schools at Qaşabah Irbid District due to the variables of gender and practical experience.

Keywords: Total Quality Management Standards, Inclusive schools, Qaşabah Irbid District

المقدمة:

يشهد عالم اليوم سرعة متزايدة في تغيير الأنماط السلوكية للمجتمع وذلك بسبب الانفجار المعرفي والتكنولوجي في مختلف المجالات، مما يوجب سرعة تقييم الوضع الراهن والتخطيط لمواكبة المستجدات بما يتوافق مع قيم وإمكانيات المجتمع. وقد يكون مجال التربية والتعليم أكثر المجالات اهتماماً بعملية التغيير وتوجيهه نحو الأفضل ومواكبة أحدث المستجدات وذلك لرفد المجتمع بالكفاءات والاحتياجات الضرورية من القوى البشرية وتوظيف طاقاتهم بما يتناسب مع تحقيق الأهداف المرجوة بنجاح وكفاءات من أجل خدمة المجتمع.

ومما لا شك فيه فإن تحقيق تلك الأهداف المنشودة وتعزيز التغيير المطلوب يحتاج إلى وجود إدارات مدرسية فاعلة وهادفة ذات كفاءات عالية، ومؤثرة على كفاءات وفاعلية جميع العاملين معها، وتعرف كيفية التعامل مع مواردها البشرية والمادية المتاحة بأقل جهد ووقت وبأدنى تكلفة. وتمثل الإدارات المدرسية الإدارة التعليمية العامة والتي من خلالها تسعى وزارة التربية والتعليم لتطوير التعليم وتحسين جودته ونوعيته وتنفيذ عمليات التغيير لمواجهة التحديات ومواكبة المتغيرات في جميع نواحي الحياة الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي السريع (Al Musalat, 2011).

وتنظر التربية الحديثة إلى التعليم على أنه وسيلة قوية لتحقيق التنمية وتعزيزها وبناء التماسك الاجتماعي والسلام المستدام داخل المجتمعات، وبين الشعوب لذا فهي تهدف إلى معرفة أفضل السبل لتلبية الاحتياجات التعليمية والسلوكية واللغوية والثقافية للطلبة بنجاح، بغض النظر عن ثقافتهم، أو لغتهم، أو إدراكهم، أو جنسهم، أو مواهبهم، أو قدراتهم، أو خلفياتهم، داخل المجتمعات التعليمية ولضمان تلبية تلك الاحتياجات استوجب الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم الدامج (Miles & Singal, 2010).

ويوضح رفيق (Rafiq, 2019) أن الجودة الشاملة في التعليم الدامج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تمثل عملية تطبيق المعايير والسياسات والأهداف والموارد والمقاييس والأدوات المناسبة لضمان تنفيذ الأهداف التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (المعرفة، المهارات، السلوك، اللغة - التواصل، العاطفي - الاجتماعي، ...الخ).

وتهدف الجودة الشاملة في التعليم الدامج إلى جعل التعليم نوعياً، أي تهيئة الفرد ذو الاحتياجات الخاصة ليكون قادراً على التعامل مع المستجدات التكنولوجية المتسارعة ومتطلبات العصر المتغيرة، وإعطاؤه القدرة على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات والمعرفة، وتدريبه

على استخدامها بسرعة وباستمرار، مما يساعده على التقدم والتطور بثقة وكفاءة واحترافية (Love & Horn, 2021).

ويشير جونستون وسكولكا وسوادك (Johnstone, Schuelka & Swadek, 2020) إلى أن إدارة الجودة الشاملة تُعد أسلوب إداري حديث يتبنى فلسفة واضحة تهدف إلى ضمان حصول جميع الأطفال دون استثناء على فرص التعليم غير المكلف والفعال والمفيد والمناسب والملائم لهم في مجتمعاتهم المحلية، كما يجب أن يقوم جميع القائمين على العملية التعليمية على تعزيز جو ملائم للتعلم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هنا يأتي دور الإدارة المدرسية في تنمية الرقابة الذاتية لدى العاملين، والإسهام في اندماجهم مع بعضهم بعضاً، وتعزيز التحفيز والحوافز، وتوفير متطلبات العمل لهم، وتدريبهم وفقاً لاحتياج المدرسة ومتطلبات المجتمع. ويتوقف نجاح مدارس الدمج في تحقيق الجودة الشاملة لمخرجاتها إلى حد كبير على كفاءات إدارتها وذلك لأنها الجهة المسؤولة عن تنفيذ وتفعيل البرامج التعليمية المختلفة التي تهدف إلى إحداث التغيير في مخرجات العملية التعليمية وتحسينها من خلال التركيز على الجودة الشاملة في التعليم ونوعيته وتطبيق معاييرها بما يتناسب مع حاجات الطلبة والمجتمع في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي غير المسبوق (Wapling, 2016).

ولكي تحقق إدارة المدرسة التطبيق الناجح لمعايير الجودة الشاملة فإنها بحاجة إلى قيادة إدارية واعية ومدركة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة القائمة على دمج المبادئ الإدارية، والمهارات والكفاءات الفنية المتخصصة والأفكار والخطط الإبداعية معاً بهدف تمكينها من الارتقاء بالأداء من خلال توجيه جهود العاملين معها نحو إنجاز العمل وفقاً لمعايير الجودة الشاملة المحددة وبطريقة صحيحة بما يساهم في تحقيق الجودة الشاملة لجميع العمليات الإدارية في المدرسة (Hassanein, 2019).

ويرى هنت (Hunt, 2021) أن مدير مدرسة الدمج ينبغي أن يكون له أثره الكبير والفاعل في زيادة قدرة مؤسسته على الارتقاء والتقدم بفاعليتها التنظيمية، وقدرتها على تحقيق رضا المتعلمين فيها، وزيادة كفاءات المخرجات التعليمية، وذلك من خلال استخدام العديد من الوسائل والطرق والأدوات والعمليات التي تحقق أعلى درجة ممكنة من مستويات الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة، وتحسين مهاراتهم، ومساعدتهم على الابتكار الإداري والإبداع والتجديد ومنحهم الفرص لتشخيص مشكلات الأداء وحلها بأنفسهم أو بالتعاون مع الإدارة، وتشجيعهم

على العمل الجماعي، وبالتالي تطوير الأداء الكلي للمؤسسة، وهذا يُعتبر الأساس في تحسين الجودة الشاملة في الأداء على المدى البعيد.

وتكمن أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة من قبل إدارة المدرسة في التعليم في تحقيق تغيير شامل يتمثل في تطوير النظامين الإداري والتعليمي وضبطه داخل المدرسة بعيداً عن المركزية بالإضافة إلى الاستخدام الأمثل للمدخلات والموارد البشرية والمادية، ورفع كفاءات ومستوى أداء المعلمين والإداريين من خلال إيجاد بيئة داعمة للتطوير المهني المستمر، وإشراك جميع العاملين في المدرسة بعملية اتخاذ القرار، وتفعيل إجراءات المحاسبة والمساءلة، وتطوير المخرجات التعليمية وتحسينها بما يتماشى مع السياسات التعليمية العامة وإرضاء جميع المستفيدين في العملية التعليمية التعليمية من خلال إيجاد علاقات إنسانية تنسم بالثقة المتبادلة والتعاون والتفاهم بين جميع منتسبي المدرسة والمسؤولين والمجتمع، ورفع مستوى الوعي والإدراك لدى المعلمين والطلبة وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو عمليات التعليم والتعلم بهدف الارتقاء بمستواهم المعرفي والاجتماعي والمهاري والنفسي للطلبة (Al-Ghuwairi, 2022).

ولقد أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج، ففي دراسة الشعبان (Al-Shaabab, 2008) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لوظائف الإدارة بالنسبة لمديري مدارس الدمج بمحافظة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة مكونة من خمس مجالات (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة والمتابعة). تكونت عينة الدراسة من (123) مديراً من مديري مدارس الدمج الحكومية بجدة في المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس ككل كانت متوسطة، وأن درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات القيادة، التخطيط، التدريب، الرقابة والمتابعة كانت بدرجة متوسطة، أما في مجال التنظيم فقد كانت بدرجة عالية.

وقام سليمان وجل (Suleman & Gul, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في منطقة كوهات في باكستان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة. تكونت عينة الدراسة من (25) مديراً و (75) معلماً في المدارس الثانوية في منطقة كوهات. أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الثانوية جاء بدرجة ضعيفة، إضافة إلى وجود بعض التحديات مثل ضعف القيادة والتخطيط.

كما أجرت الغامدي (Al-Ghamdi, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مبررات ودواعي الأخذ بمتطلبات تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتعرف على درجة توافر تلك المتطلبات ومستوى الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدارس الدمج بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة لجمع البيانات والمعلومات. تكونت عينة الدراسة من (27) مديرة و (12) معلمة من المعلمات القائمت على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة. أظهرت نتائج الدراسة الإجماع بدرجة عالية على مبررات الأخذ بمتطلبات البيئة التعليمية للدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة، وكانت اتجاهات مجتمع الدراسة نحو ممارسة معايير الجودة الشاملة سلبية، بينما مستوى الجودة الشاملة كان من متوسط إلى منخفض، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرات والمعلمات من أفراد المجتمع ومحور درجة توافر المتطلبات وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المجموعة من 5 - 10 سنوات.

وقام حسنين (Hassanein, 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير جودة الشاملة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس والمراكز الخاصة في مصر. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس والمراكز الخاصة لدمج وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (25) أخصائي اجتماعي من (11) مدرسة خاصة بإقليم القاهرة الكبرى (القاهرة، الجيزة، القليوبية)، و(65) أخصائي اجتماعي من (20) مركز خاص. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمستوى تطبيق معيار العمل الفريقي لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق معايير جودة الشاملة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كان مرتفعاً.

كما أجرى الخطيب وعياصره والشرفات وبعيرات (AL Khateeb, Ayasrah, Al Sharafat & Beirat, 2023) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العام في ضوء استراتيجية التعليم المدمج العشرية (2019-2029) من وجهة نظر المدارس

الدامجة في الأردن تبعاً لمتغيرات مثل الجنس والمستوى التعليمي. المؤهل، وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة تكونت من (39) فقرة موزعة على (6) مجالات. تكونت عينة الدراسة من (21) مديراً و(17) مديرة في مديرية بني كنانة العامة في محافظة إربد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام لمجالات الأداة ككل كان منخفضاً، حيث جاء مجال التوعية والإعلام وكسب التأييد في المرتبة الأولى، وبمستوى منخفض، فيما جاء مجال الموارد البشرية وبناء القدرات في المركز الأخير، وبمستوى منخفض. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) من وجهة نظر مديري المدارس الدامجة في الأردن.

أجرى ماسوتي والرشايدة والحساني (Massouti, Al-Rashaida & Alhosani, 2024) دراسة هدفت إلى التحقق من وجهات نظر قادة المدارس وفهمهم وتنفيذهم لإطار سياسة التعليم الدامج في دبي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج النوعي من خلال استخدام مقابلات شبه منظمة. تكونت عينة الدراسة من (10) قادة من قادة المدارس الخاصة الموجودة الشاملة في دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. أظهرت نتائج الدراسة أن قادة المدارس لديهم فهم قوي لسياسة الدمج ويعتبرونها مهمة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك إستراتيجيات فعالة ينفذها قادة المدارس لتعزيز عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت نتائج الدراسة، أن التحديات في دولة الإمارات العربية المتحدة لها صدى مماثل لتلك الموجودة الشاملة في جميع أنحاء العالم، مثل عدم كفاية التمويل، وارتفاع نسبة الطلبة إلى المعلمين، ونقص العاملين والمعلمين المتخصصين، ومحدودية فرص التدريب للمعلمين.

وبمطالعة وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يُلاحظ أن هناك قلة في الدراسات العربية كدراسة الشعبان (Al-Shaaban, 2008) وندرة في الدراسات الأجنبية حول موضوع درجة تطبيق مديري ومديرات لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية، ودراسة حسنين (Hassanein, 2019) التي أشارت إلى مدى تطبيق معايير جودة الشاملة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس والمراكز الخاصة. وكانت معظم الدراسات تناولت موضوع معايير الجودة الشاملة وتطبيقها أو ممارستها في المدارس الحكومية أو المؤسسات التعليمية، كما جاء في دراسة سليمان وجل (Suleman & Gul, 2015) التي أشارت إلى التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية. وتناولت دراسة ماسوتي

وآخرون (Massouti, et al., 2024) التي تناولت وجهات نظر قادة المدارس وفهمهم وتنفيذهم لإطار سياسة التعليم الدامج.

وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة، وتحديد موقع الدراسة الحالية بين هذه الدراسات، وما يميزها، لاحظت الباحثة أنَّ معظم الدِّراسَات والبحوث السابقة لم تتناول موضوع درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة ويعطيها موقعاً بين الدراسات السابقة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج، فإنها قد تسهم في الاهتمام بمستوى الأداء وتطويره والارتقاء به إلى أعلى المستويات، وتنمية الكفاءات التعليمية والمهنية للعاملين بالمدرسة.

وبناء على ما سبق، أصبح تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم الدامج ضرورة ملحة في ضوء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية، ومبادرة التعليم الشامل. لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. مشكلة الدراسة واسئلتها:

طبقت وزارة التربية والتعليم الأردنية قانون رقم (3) لسنة (1994)، وقانون المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة رقم (20) لسنة (2017)، وقامت بتفعيل مشروع دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام، ويوجد الآن أكثر (24) ألف طالب وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسها المنتشرة في مختلف مناطق المملكة، منهم (270) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، و (644) من ذوي الإعاقة السمعية. ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة في تطبيق معايير الجودة الشاملة في برامج التعليم الدامج وذلك بسبب آلية إدارة وقيادة المدرسة، ونقص التمويل والموارد، وعدم كفاءات مؤهلات المعلمين، ونقص موظفي ومعلمي التربية الخاصة، وما إلى ذلك. وانطلاقاً من هذا التصور وعمل الباحثة كمديرة مدرسة حكومية تُدرس فيها طالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، تواجه فيها إدارة المدرسة العديد من المعضلات التي تؤثر على نوع المنتج التعليمي بسبب عدم تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، مما أدى إلى شعور الباحثة بالحاجة إلى إجراء دراسة لمعرفة درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد تُعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة العملية)؟
- أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.
 - الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد تُعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة العملية).
- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، هما:

- 1- الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في تناولها لموضوع على جانب من الأهمية في ضوء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية، ومبادرة التعليم الشامل، والمتمثل في الكشف عن درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، ويهدف الوقوف على أهمية تطبيق هذه المعايير بشكل إيجابي وفعال، كما تظهر أهمية الدراسة فيما ستوفره من معلومات نظرية حول إدارة الجودة الشاملة وتطبيق معاييرها في التعليم الدامج من حيث دورها في تحسين المخرجات التعليمية وزيادة كفاءات المعلمين وفاعلية التدريس مع إضافة مشاريع وأنشطة إبداعية وابتكارات جديدة تسهم في تحسين عناصر العملية التعليمية والتعلمية وبالتالي تحسين فاعلية النظام المدرسي وكفاءته.

2- الأهمية التطبيقية: تأتي أهمية الدراسة في الجانب التطبيقي في ضوء ما ستتوصل إليه من نتائج حول تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية وأهميتها في العملية التربوية للمعلمين والإداريين والطلبة على حدٍ سواء، بالإضافة إلى توفير تغذية راجعة لإدارات التعليم العام في مديريات التربية والتعليم، ولإدارات المدارس عن واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، والاستفادة منها في عمليات تطوير الأنماط القيادية والإدارية في تطبيق هذه المعايير، وتحسين وتطوير قدرات ومهارات العاملين في المدرسة من خلال التدريب المستمر حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لابتكار أساليب جديدة في العملية التعليمية التعليمية لتصبح قادرة على مواكبة المستجدات والمنافسة وتحقيق احتياجات المجتمع.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

-المعيار اصطلاحاً: "هو نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" (Academy, 2011: 662 of the Arabic Language).

-إدارة الجودة الشاملة: "هي الفلسفة الإدارية وممارسات المنظمة التي تسعى لأن تكون جميع مواردها أكثر فاعلية وكفاءات لتحقيق أهداف المنشأة" (Hammoud, 2016: 72).

-درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة إجرائياً: هي درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لقياس درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

-مدارس الدمج: "هي المدارس الحكومية التي تم تأهيلها لاستيعاب فئة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى جانب طلبتها العاديين" (Haug, 2017: 207).

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

-الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تناول موضوع درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

-الحد البشري: اقتصر هذه الدراسة على مديري ومديرات مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

-الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023 – 2024.

-الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية.

-الحد القياسي: تقتصر نتائج هذه الدراسة على الأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة، والتي تم تطويرها من قبل الباحثة. كما يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على طبيعة أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية من صدق وثبات وإجراءات التطبيق.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها بالإضافة إلى عينة الدراسة والأداة التي تم استخدامها ومؤشرات صدقها وثباتها والإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، للكشف عن درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، وذلك من خلال توزيع استبانة على أفراد عينة الدراسة ورصد استجاباتهم وتحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (226) مدير ومديرة من مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، منهم (101) مدير و(125) مديرة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/2024، وتم الحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة من خلال الرجوع إلى السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من مديري ومديرات مدارس الدمج الحكومية بالطريقة العشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (113) مدير ومديرة من مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، منهم (51) مدير مدرسة و(62) مديرة مدرسة.

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأداة الآتية:

استبانة تطبيق مديري ومديرات لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة والكشف عن درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، تم تطوير استبانة لهذا الغرض، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة ماسوتي وآخرون (Massouti, et al., 2024)، ودراسة الغويري (2022)، ودراسة الشهراني وسبيعي (2020)، ودراسة سليمان وجل (Suleman & Gul, 2015) وتكونت بصورتها الأولية من (30) فقرة.

صدق الأداة:

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

أولاً: صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال إرسالها إلكترونياً لـ (7) محكمين من المتخصصين في الإدارة التربوية، والتربية الخاصة في مديرية التربية والتعليم لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد وجامعة اليرموك، وجامعة إربد الأهلية، وجامعة آل البيت. حيث طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية لل فقرات، ومدى وضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم اعتماد ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين لقبول الفقرة، أو رفضها وبناءً على ذلك، ووفقاً لأراء المحكمين، تم إعادة صياغة (4) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى حذف فقرتين، واستناداً إلى تلك التعديلات تكونت استبانة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية بصورتها النهائية من (28) فقرة، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة للكشف عن درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية.

ثانياً: صدق البناء:

تم التحقق من صدق البناء لاستبانة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) مديراً ومديرة، وتم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالاستبانة ككل، تراوحت بين (0.44-0.89).

ثبات الأداة:

تم إيجاد ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) مديراً ومديرةً، وأُعيد تطبيقها على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معاملات الثبات للاستبانة ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوح (0.91)، وباستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، تراوح ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ككل (0.89).

إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (28) فقرة، يختار المستجيب الفقرة التي تتفق مع قناعاته الشخصية، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً (1) درجة. وتعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة. وبالتالي فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (140) درجة، وأدنى درجة هي (28)، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لأغراض تحليل النتائج على النحو الآتي:

- أقل من 2.33 درجة منخفضة.

- من 2.33 – 3.66 درجة متوسطة.

- 3.76 فأعلى درجة مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات والخطوات الآتية:

تم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بالإضافة إلى عرضها على مجموعة من المحكمين بإرسالها إلكترونياً، والأخذ بأرائهم وملاحظاتهم.

تحديد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، والحصول على الأعداد الرسمية لذلك، وتحديد عدد أفراد عينة الدراسة.

تم توزيع أداة الدراسة إلكترونياً من خلال مجموعات الواتس آب والفيس بوك على أفراد عينة الدراسة لغايات جمع البيانات، وتم توضيح طريقة الإجابة على أداة الدراسة، وبيان جميع

المعلومات المتعلقة بذلك، وأن استجاباتهم على أداة الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وضرورة الإجابة على جميع فقرات أداة الدراسة بدقة.

-تم التأكد من صلاحية أداة الدراسة لأغراض التحليل الإحصائي، وتصنيفها حسب متغيرات الدراسة، واستخدام برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية بهدف استخراج النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

-الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

-الخبرة العملية: وله مستويان (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

-درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

المعالجات الإحصائية:

لغايات استخراج البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

-للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

-للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي على الأداة ككل لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية.

النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء ما تم التوصل إليه من نتائج وفقاً لما تم طرحه من أسئلة، وهي على النحو الآتي:

-أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد؟".
للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تحرص إدارة المدرسة على إشراك العاملين في المدرسة بالبرامج التدريبية التي يحتاجونها.	3.72	1.08	مرتفعة
2	21	تسعى إدارة المدرسة إلى التحسين المستمر في خططها وبرامجها وممارساتها.	3.68	1.06	مرتفعة
3	10	تمنح الإدارة المدرسية الصلاحيات للمعلمين لاختيار أساليب التعلم التي تناسب حاجات الطلبة.	3.66	1.07	متوسطة
4	3	تركز إدارة المدرسة في خططها وأعمالها على إرضاء أولياء أمور الطلبة.	3.57	1.02	متوسطة
5	12	تتضمن خطة المدرسة ما يضمن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فيها.	3.54	1.03	متوسطة
6	7	تشجع إدارة المدرسة الطلبة على التعاون الجماعي.	3.53	0.93	متوسطة
7	8	تركز إدارة المدرسة في خططها وأعمالها على إرضاء الطالب.	3.52	0.97	متوسطة
8	20	تضع الإدارة المدرسية الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية.	3.51	1.21	متوسطة
9	24	تحرص الإدارة المدرسية على نشر مفهوم الجودة الشاملة لتعزيز القناعة بتطبيقها.	3.49	1.08	متوسطة
10	9	تركز إدارة المدرسة في خططها وأعمالها على تحقيق متطلبات المجتمع.	3.48	1.02	متوسطة
11	14	توجد رؤية واضحة لدى إدارة المدرسة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	3.47	1.08	متوسطة
12	26	يشارك العاملون في المدرسة في عملية اتخاذ القرارات في المدرسة.	3.45	0.89	متوسطة
13	25	تطبق إدارة المدرسة مبدأ الوقاية بدلاً من التفتيش.	3.40	0.95	متوسطة
14	2	توحد قيادة المدرسة الرؤية والأهداف والإستراتيجيات داخل المدرسة.	3.22	0.98	متوسطة
15	11	توفر إدارة المدرسة مناخاً تنظيمياً يحفز على الإبداع.	2.89	1.02	متوسطة
16	22	تحقق إدارة المدرسة الشعور بالمسؤولية لدى العاملين.	2.88	0.84	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17	18	تعتمد عملية اتخاذ القرارات في المدرسة على منهجية وأسس علمية.	2.67	0.96	متوسطة
18	28	تعمل المدرسة على التفاعل الإيجابي مع جميع المستفيدين (طالب، ولي أمر، معلم).	2.59	1.03	متوسطة
19	4	تأخذ الإدارة المدرسية بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة.	2.47	0.99	متوسطة
20	15	تعتمد إدارة المدرسة نظاماً للتغذية الراجعة.	2.42	1.11	متوسطة
21	27	يتوفر لدى المدرسة قاعدة بيانات محدثة باستمرار.	2.39	1.26	متوسطة
22	13	تُعد إدارة المدرسة موضوع تطبيق معايير الجودة الشاملة مسؤولية مشتركة لجميع العاملين فيها.	2.34	1.14	متوسطة
23	23	تُراجع إدارة المدرسة الشكاوى الواردة من الطلبة.	2.33	1.21	متوسطة
24	6	تنهي إدارة المدرسة الرقابة الذاتية لدى الطلبة.	2.31	1.15	منخفضة
25	16	تحرص الإدارة المدرسية على توفير الوقت الكافي لتنفيذ الأنشطة.	2.29	1.23	منخفضة
26	19	تستثمر إدارة المدرسة الموارد المالية استثماراً أمثل.	2.17	0.98	منخفضة
27	17	تشكل إدارة المدرسة فرق عمل مع بعضها لتنفيذ برامج تحسين الجودة الشاملة.	2.13	1.11	منخفضة
28	5	تركز الإدارة المدرسية على المواءمة بين الكم والكيف.	2.09	1.07	منخفضة
		المتوسط الحسابي الكلي	2.68	1.06	متوسطة

يظهر من الجدول (1) المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة ككل بلغ (2.68)، بدرجة تطبيق متوسطة. ويمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى قناعة مديري ومديرات المدارس بأنهم يسعون إلى تحمل مسؤولياتهم نحو العاملين والطلبة بجميع فئاتهم، والمجتمع في ضوء المتغيرات المتسارعة والمستجدات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، ولإدراكهم أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة حيث تقوم الإدارات المدرسية بتحسين وتطوير الخدمات المقدمة بشكل مستمر ودقيق وذلك لتناسب احتياجات الطلبة عموماً وذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً وتوقعاتهم، ورغد سوق العمل بالكفاءات المختلفة بهدف الارتقاء بالمجتمع إلى أعلى الدرجات. ومع ذلك، فإن وجود العديد من المعوقات والحواجز قد تحد من درجة تطبيق المعايير، ولعل من أبرزها عدم منح المسؤولين عن العملية التربوية إدارات المدارس لاتخاذ القرارات بأنفسهم وذلك لافتقار الكفاءات الإدارية والمهارات القيادية القادرة على إدارة التغيير، فضلاً عن وجود مقاومة للتغيير من قبل معظم العاملين في المدارس.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة تطبيق مديري ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية تراوحت بين

(2.09-3.72)، وجاءت الفقرة (1)، التي تنص على "تحرص إدارة المدرسة على إشراك العاملين في المدرسة بالبرامج التدريبية التي يحتاجونها" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.72)، بدرجة مرتفعة، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (21)، ونصها "تسعى إدارة المدرسة إلى التحسين المستمر في خططها وبرامجها وممارساتها"، بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، بدرجة مرتفعة، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (10)، ونصها "تمنح الإدارة المدرسية الصلاحيات للمعلمين لاختيار أساليب التعلم التي تناسب حاجات الطلبة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، بدرجة متوسطة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إيمان مديري ومديرات المدارس بأهمية إلحاق العاملين في مدارسهم بالدورات التدريبية وذلك لرفع مستوى النمو المهني لهم، وإدراكهم إلى أي مدى تؤثر هذه الدورات التدريبية على أداء المعلمين وتعلم الطلبة وجودة التعليم وبالتالي تحسين خططها وممارساتها وبرامجها، كما تؤمن إدارة المدرسة بأن المعلم هو الشخص الأقدر على اختيار أساليب التعلم التي تناسب حاجات طلبتهم وتراعي فروقهم الفردية.

بينما كانت أدنى الفقرات على النحو التالي: الفقرة (19)، ونصها "تستثمر إدارة المدرسة الموارد المالية استثماراً أمثل"، وبمتوسط حسابي بلغ (2.17)، بدرجة منخفضة، الفقرة (17)، ونصها "تشكل إدارة المدرسة فرق عمل مع بعضها لتنفيذ برامج تحسين الجودة الشاملة"، وبمتوسط حسابي بلغ (2.13)، بدرجة منخفضة، والفقرة (5)، ونصها "تركز الإدارة المدرسية على المواءمة بين الكم والكيف"، بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.09)، بدرجة منخفضة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التحديات المالية التي تواجهها العديد من المدارس، حيث تعاني من نقص في التمويل، وتكاليف الصيانة والإصلاحات، أو عدم إدارة الموارد المالية وتخصيصها بالشكل الأمثل وذلك لقلة الخبرة والكفاءة، كل ذلك قد يؤثر على تنفيذ برامج تحسين الجودة الشاملة، وعدم التركيز على نوعية مخرجات العملية التعليمية التعليمية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشعبان (Al-Shaaban, 2008)، التي أشارت إلى وجود درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سليمان وجل (Suleman & Gul, 2015) والتي أشارت إلى أن درجة تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الثانوية جاء بدرجة ضعيفة. ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة

الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد تُعزى لمتغيري: (الجنس، والخبرة العملية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد تُعزى لمتغيري: (الجنس، والخبرة العملية)، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد تُعزى لمتغيري

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
51	0.34	3.64	ذكر	الجنس
62	0.27	3.67	أنثى	
47	0.35	3.66	أقل من 10 سنوات	الخبرة العملية
66	0.22	3.57	10 سنوات فأكثر	

يظهر من الجدول (2) أن وجود تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد وذلك بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والخبرة العملية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والخبرة العملية على أداة تطبيق معايير الجودة الشاملة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.101	1	0.101	1.090	0.298
الخبرة العملية	0.001	1	0.001	0.006	0.319
الخطأ	18.795	111	0.093		
الكلي	18.897	113	0		

يتبين من الجدول (3) الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) في استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة F (1.090)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.298).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) في استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لأثر الخبرة العملية حيث بلغت قيمة F (0.006)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.319).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس على اختلاف جنسهم وخبرتهم العملية ينظرون بشكل واحد وإيجابي إلى أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الدامج كونهم الجزء الأكبر الذي يتخذ القرارات ويتحمل المسؤوليات الإدارية، بالإضافة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس على اختلاف جنسهم وخبرتهم العملية يمتلكون خبرات ومعارف متقاربة في مجال إدارة الجودة الشاملة وذلك بسبب ندرة البرامج التدريبية المعنية بموضوع إدارة الجودة الشاملة التي تستهدف العاملين في إدارات المدارس.

كما يمكن أن ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع إدارات المدارس بغض النظر كانت مدراس للإناث أو الذكور تخضع وتطبق نفس القوانين واللوائح التي تحكم العملية التعليمية التعلمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي قد تتطلب مستويات متشابهة من التوفير والدعم لهم، وطرق تلبية احتياجاتهم، كما أن معظم المدارس تحصل على نفس التمويل المالي تقريباً والذي لا يكفي لرفع جودة تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية.

التوصيات:

- استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن للباحثة أن توصي بما يلي:
- التأكد من تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في جميع إدارات مدارس الدمج من خلال عمل جولات رقابية وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- تنظيم دورات تتعلق بإدارة الجودة الشاملة ومعاييرها لمدرء ومديرات المدارس بهدف تمكينهم من المواءمة بين الكم والكيف، والاستخدام الأمثل للموارد المالية في رفع مستوى الجودة الشاملة في مدارس الدمج الحكومية.
- حث مديري ومديرات المدارس على تكوين فرق العمل مع العاملين لديهم بهدف نشر ثقافة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من خلال تصميم وتنفيذ برامج تحسين الجودة الشاملة.

- ضرورة إشراك المعنيين والعاملين في إدارات مدارس الدمج باتخاذ القرارات المتعلقة بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة.
- وضع نظام للمكافآت والحوافز المادية للعاملين الحاصلين على دورات وبرامج تدريبية في إدارة الجودة الشاملة.
- نشر ثقافة التوعية بأهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم الدامج.
- إجراء دراسات مستقبلية لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية في مناطق مختلفة في الأردن.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- حسني، إبراهيم. (2019). معايير جودة الشاملة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس والمراكز الخاصة. *مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية*، 47(1)، 147-187.
- الشعبان، خالد. (2008). درجة الممارسة لوظائف الإدارة بالنسبة لمديري مدارس الدمج بمحافظة جدة لإدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الشهراني، سليمان وسبيعي، عبيد. (2022). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18(2)، 203-216.
- الغامدي، منال. (2017). تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة القراءة والمعرفة*، 194(2)، 266-306.
- الغويري، رانيا. (2022). درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، 38(6)، 32-48.
- آل مسلط، محمد. (2011). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ومعوقات تطبيقها "مقترحات للتطوير". أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ثانياً: المراجع العربية المترجمة:

- Al Musalat, M. (2011). *The degree of application of total quality management in education departments in the Kingdom of Saudi Arabia and the obstacles to its application "Proposals for development"*. Unpublished doctoral dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Hassanein, I. (2019). Quality standards for programs to integrate children with special needs into special schools and centers. *Journal of Studies in Social Work*, 47(1), 147-187.

Al-Shaaban, K. (2008). The degree of practice of management functions for principals of integration schools in Jeddah Governorate for comprehensive quality management. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ghamdi, M. (2017). Developing the educational environment to integrate people with special needs into general education schools for girls in light of comprehensive quality standards. *Journal of Reading and Cognition*, 194(2), 266-306.

Al-Ghuwairi, R. (2022). The degree of application of comprehensive quality management elements in basic schools in the capital, Amman, from the point of view of teachers. *Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 38(6), 32-48.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Academy of the Arabic` Language. (2011). *Alwaseet dictionary* (5th Edition). Cairo: Shorouk International Bookshop.

AL Khateeb, A, Ayasrah, M., Al Sharafat, S. & Beirat, M. (2023). Jordanian School Principals' Perception towards Inclusion Barriers for Students with Disabilities in the Light of Ten-Year (2019-2029) Inclusion Strategy. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 150-165.

Hammoud, K. (2016). *Total quality management*. 5th Edition. Amman: Dar AlMasirah for Publishing and Distribution.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.

Hunt, P. F. (2021). Inclusive education: The case for early identification and early intervention in assistive technology. *Assistive Technology*, 33(sup1), S94-S101.

Johnstone, C. J., Schuelka, M. J., & Swadek, G. (2020). Quality education for all? The promises and limitations of the SDG framework for inclusive education and students with disabilities. In *Grading goal four*(pp. 96-115). Brill.

Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204-216.

Massouti, A., Al-Rashaida, M., & Alhosani, M. (2024). A qualitative study on Dubai's inclusive education policy from school leaders' perspectives. *Sustainability*, 16(3), 1252.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International journal of inclusive education*, 14(1), 1-15.

- Rafiq, M. (2019). Quality improvement through inclusive education at primary school level. *Journal of Research*, 13(1), 81-91.
- Suleman, Q. & Gul, R. (2015). Challenges to Successful Total Quality Management Implementation in Public Secondary Schools: A Case Study of Kohat District, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 123-134.
- Wapling, L. (2016). Inclusive education and children with disabilities: Quality education for all in low- and middle-income countries. *Retrieved from www@ cbm. org*.

درجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

أريج هایل الفاخري* أ.د. محمد عبود الحراشة**

تاریخ وصول البحث: 2024/1/15 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/5 م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختيار عينة عشوائية بسيطة تكونت من (300) معلمًا ومعلمة من مدارس مديرية تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية واستخدمت أداة تكونت من (40) فقرة موزعة على محورين الأول تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة والثاني مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. وتم التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين مرتفعة في جميع المجالات من وجهة نظر المعلمين. وجاء مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين مرتفعًا في جميع المجالات من وجهة نظر المعلمين. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية طردية بين درجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لمجالات إدارة الجودة الشاملة وبين مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات أهمها: عقد ورشات دورية من قبل الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم لحث مديري المدارس نحو توجيه المعلمين لإجراء البحوث، بالإضافة إلى التنسيق بين مديري المدارس وقسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات في مديرية التربية والتعليم لتوفير التقنيات الحديثة اللازمة لخدمة العملية التعليمية وتدريب المعلمين على استخدامها. الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، مديري المدارس.

* باحثة.

** أستاذ دكتور، قسم الإدارة التربوية والأصول، جامعة آل البيت.

The Extent of Applying Total Quality Management by Principals at Northwest Badia Education Directorate and Its Relationship with Teachers' Sustainable Development

Abstract

This study aims to identify the extent to which Principals of Northwestern Badia Schools implement Total Quality Management and its relation to sustainable development among Teachers. To achieve the objective of this study, the descriptive survey correlational approach was adopted. A random sample consisting of (300) male and female teachers, from the Directorate of Education at Northwestern Badia District, was selected, and questionnaire was administrated. The study employed a 40-item instrument, distributed over two dimensions: the first measuring school principals' implementation of Total Quality Management, and the second evaluating the level of sustainable professional development among teachers. The instrument's validity and reliability were verified. The results of the study showed that the degree of the applying Total Quality Management by Principals of Northwestern Badia Schools from the teacher's point of view was high in all domains. The level of sustainable professional development for teachers was high in all domains from the teacher's point of view. The results of the study also showed a statistically significant positive relationship between the domains of Total Quality Management and domains of Sustainable Development for Teachers. Based on the findings the study presented several recommendations, most of which are: Organizing workshops for school principals to guide teachers to conduct research, and coordination between school principals and the Information Technology Department to provide the modern technologies necessary to serve the educational process.

Keywords: Total Quality Management, Sustainable Development for Teachers, Schools Principals.

مقدمة:

يشهد العالم في العصر الحالي جملة من التحديات الناتجة عن التغيرات المتسارعة في كافة المجالات؛ الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية والتربوية، وهذه التحديات أثرت بدورها على بيئة الأعمال بشكل عام وعلى المؤسسات التربوية بشكل خاص، وبالتالي وجدت المؤسسات أن ما يضمن لها الصمود أمام هذه التحديات في بيئة تزداد فيها حدة المنافسة هو الجودة.

ففي مجال التعليم شهدت نظم التعليم ومناهجه تحديات كبيرة في النصف الثاني من القرن العشرين نتيجة للتطور المعرفي الهائل والثورة التكنولوجية في المجالين الصناعي والاتصال، وأدى ذلك إلى ظهور اتجاهات إدارية حديثة في مجال التعليم ومن أبرزها الاتجاه إلى تبني إدارة الجودة الشاملة في التعليم بعد النجاح الذي حققه هذا الاتجاه في المؤسسات الخدمية والإنتاجية (المصاير، 2019).

وتهدف إدارة الجودة الشاملة في التعليم إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية وإمكانية تحقيق ميزة تنافسية وزيادة الفاعلية التنظيمية، وتنظيم العمل الجماعي وتحقيق فاعلية الاتصالات وإشراك جميع العاملين في المؤسسة في حل المشكلات وتحسين العلاقة بين الإدارة والعاملين بالإضافة إلى تنظيم برامج التدريب المستمر لتحسين الجودة (Habashi & Garbi, 2014).

ويُعد رضا المستفيد هو الهدف الرئيس للجودة، ولتحقيق هذا في المؤسسات التعليمية وتحقيق رضا المستفيد الداخلي وهو الطالب والمعلم والمستفيد الخارجي وهم أولياء الأمور والمجتمع لا بد من التحسين المستمر لجميع مجالات وعمليات العملية التعليمية، ويتطلب ذلك تنمية العاملين في المؤسسات التعليمية وتطوير أدائهم وكفاياتهم ومهاراتهم بشكل مستمر.

ومهنة التعليم كباقي المهن؛ فالتغيرات التي شهدها العالم والتطورات التي مرت بها الحضارة الإنسانية منذ النصف الثاني من القرن العشرين وحتى الآن في جميع المجالات تستوجب على المعلم أن يواكب هذه التغيرات، وأن يحافظ على مستوى متجدد من المهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم، فأصبحت التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ضرورة لا بد منها؛ لتزويد المعلم بكل ما يستجد من أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه، وبالتالي رفع أداء المعلمين من خلال تطوير كفاياتهم بجانبها المعرفية والأدائية، فيتمكن من مواجهة التحديات التي تفرضها متغيرات العصر الحالي.

فشعور المعلم بالرضا الكامل عن أدائه يعد مؤشراً على بداية انحدار مستواه المهني، فهو يعتمد على معارفه وخبراته السابقة ولا يسعى لتطويرها، ولا يهتم باكتساب مهارات وطرائق تدريس حديثة لتحقيق متطلبات العصر الحالي (الراميني، 2009).

وبالمقابل فإن جودة أداء المعلم وتنميته من معرفته بنظريات التعلم وطرائقه الحديثة وما يتمتع به من مقدرات، ومؤهلات، واستعدادات وكفايات هو الذي يساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية، فالمعلم الجيد شديد الاهتمام بالطلبة وبما يدرسه لهم يكون بمثابة محفز للطلبة للبحث والاستكشاف، وحتى يتحقق ما سبق لا بد من إعداد المعلم وتنميته مهنيًا (حرز الله، 2016).

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى رفع مستوى جودة التعليم بشكل مستمر وبما يواكب التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، ويتطلب ذلك جهودًا كبيرة من المؤسسات التعليمية لتحسين نوعية التعليم والمخرجات وتحقيق معايير الجودة، وتهيئة البيئة المناسبة لأركان العملية التعليمية ابتداءً بالمعلم باعتباره الركن الرئيس في هذه العملية والسعي لتنميته مهنيًا ليكون قادرًا على مواكبة التغيرات المتسارعة، لذلك تسعى وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى التنسيق المستمر مع الجامعات والمؤسسات أكاديمية الملكة رانيا لعقد دورات وورشات وبرامج متنوعة لتنمية المعلمين مهنيًا قبل الخدمة كدبلوم إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة، وأثناء الخدمة.

وأشار الحراحشة (2018) أن للجودة في التعليم عدة مجالات تتمثل في: الجودة في الإدارة المدرسية، الجودة في أداء المعلم، والجودة في المناهج التعليمية، والجودة في التقويم والامتحانات والجودة في شؤون الطلبة. وتعد إدارة الجودة الشاملة أبرز الأساليب الإدارية لتحقيق الجودة في الإدارة المدرسية وكما ذكر في (Alieno, Patrick, and Ogwen, 2014) عندما تطبق الإدارة التعليمية إدارة الجودة الشاملة بطريقة منهجية منظمة ميسرة مستمرة فإن ذلك يساعد على إحداث التغيير المطلوب في المؤسسات التعليمية، فمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأدواتها وإجراءاتها تؤكد على توفير بيانات عن جميع جوانب العمل، وتقوم بتفسيرها وتحليلها من أجل اتخاذ القرار الأفضل لتحسين أداء المؤسسة التعليمية في جميع مجالاتها. لذا جاءت هذه

الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق مديري مدارس لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.
أسئلة الدراسة:

إجابات الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

3- ما مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة عن مستوى التنمية المهنية المستدامة لمعلمي مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

5- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة ومستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة تطبيق مديري مدارس البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

- تأتي أهمية الدراسة في الكشف عن مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المدارس الحكومية في تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية.

-تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التي تفيد صانعي القرار والمشرفين التربويين ومديري ومعلمي المدارس في وزارة التربية والتعليم الأردنية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومدى تأثير ذلك على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

-يؤمل أن تفيد هذه الدراسة مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في تطوير النظام الإداري عند ممارستهم لأعمالهم الفنية والإدارية لخدمة الطلبة والمجتمع وتنمية المعلمين مهنيًا.

-يؤمل أن تفيد هذه الدراسة معلمي مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية وذلك بزيادة وعيهم بأدوار مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

-يؤمل أن توفر هذه الدراسة قاعدة بيانات لوزارة التربية والتعليم عن واقع تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة ومستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، فتمكن الوزارة من خلالها التوجه نحو التحسين والتطوير.

-يؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مماثلة تدرس إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس وربطها بمتغيرات أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

استخدمت الدراسة مجموعة من المصطلحات من الضروري تعريفها:

إدارة الجودة الشاملة: هي مجموعة الأنشطة الإدارية التي يؤديها العاملون في المؤسسة وفقًا لثقافة جديدة في التعامل، تسعى للاستخدام الفعال للموارد المادية والبشرية بهدف تحقيق احتياجات المستفيدين، مع الأخذ بالاعتبار ضرورة استدامة وبقاء المؤسسة واستمرار تدفق الموارد وزيادتها بما يضمن تحقيق أهداف المؤسسة بواسطة التحسين المستمر لعمليات المؤسسة ونشاطاتها المختلفة (الإداري، 2018).

إدارة الجودة الشاملة إجرائياً: جميع العمليات المستمرة التي يقوم بها كل العاملين داخل المؤسسة بهدف تحقيق جودة الخدمات والوصول إلى رضا متلقي الخدمة والمستفيد منها. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس المُعد لهذه الدراسة والمحدد في المجالات الآتية (التزام الإدارة المدرسية، التركيز على رضا المستفيدين، العمل كفريق، التحسين المستمر).

التنمية المهنية المستدامة للمعلمين: هي مجموعه النشاطات والفعاليات التي تهدف للارتقاء بالمعلمين والمعلمات من حيث أدائهم التربوي والتعليمي وتهدف إلى تزويدهم بالخبرات والكفايات لتحسين الأداء إلى أعلى درجة ممكنة من أجل مواجهة التحديات والتطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية وتزويدهم بالمعارف من حيث التخصصات (السريحين، 2017).

التنمية المهنية المستدامة للمعلمين إجرائياً: الجهود المستمرة من قبل المسؤولين والإدارة التربوية والمعلمين أنفسهم لتطوير مقدرات وكفايات ومعارف المعلم في مهنته بهدف زيادة فاعليته والارتقاء به. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس المُعد لهذه الدراسة والمحدد في المجالات الآتية (التواصل، التدريب والتطوير، العمل كفريق، توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات، تنمية مهارات التدريس).

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

-حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع درجة ممارسة مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

-حدود زمانية: اقتصرت هذه الدراسة في تطبيقها على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022 / 2023م.

-حدود مكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة باستجابات المعلمين في المدارس الحكومية في تربية لواء البادية الشمالية الغربية في المملكة الأردنية الهاشمية.

-حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية.

المحددات: إن تعميم نتائج الدراسة الحالية يتم في ضوء المحددات الآتية:

-صدق وثبات أداة الدراسة.

-دقة وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إدارة الجودة الشاملة:

تعد إدارة الجودة الشاملة أكثر المفاهيم الفكرية التي حظيت بالاهتمام من قبل الباحثين والإداريين الذين يهتمون بشكل رئيس في تطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف

المؤسسات، وكان للإدارة اليابانية في أواخر الثمانينات وأوائل التسعينات من القرن العشرين دورًا مهمًا في هذا السياق من خلال استحوادها على تقديم سلع ذات جودة عالية في ضوء التكاليف المنخفضة، واعتمدت الإدارة اليابانية في ذلك على حلقات السيطرة النوعية واستخدام أسلوب إدارة الجودة الشاملة بشكل واسع في مختلف الميادين الإنتاجية والخدمية (حمود، 2009). ويعرف كروسبي (Crosby) إدارة الجودة الشاملة كما ورد في العسيلي (2007: 180) على أساس أنها "نظام وقائي ومنهجية منظمة لضمان سير النشاطات التي سبق التخطيط لها، والتي تمنع المشكلات من خلال التشجيع على السلوكيات الفعالة، والاستخدام الأمثل لأساليب التحكم التي تحول دون حدوث المشكلات".

كما يعرفها رودز (Rods) المشار إليه في (العمامرة، 2012: 306) الجودة الشاملة في التربية أنها "عملية إدارية تركز على مجموعه من القيم وتستمد طاقتها وحركتها من مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة؛ فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلبة أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسات التعليمية ليس في إتاحة الخدمة فحسب ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتمًا على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مستوى مركز المؤسسة التعليمية محليًا وعالميًا وزيادة نصيبها في سوق العمل".

وبدأ التركيز على مفهوم الجودة في اليابان في القرن العشرين ثم انتشر بعدها في أمريكا والدول الأوروبية، ثم باقي دول العالم وقد كان هناك مساهمات عديدة من قبل عدد من العلماء والمفكرين في تحديد مفهوم الجودة وتطويره ففي عام 1931 بدأ إدوارد ديمنج (Edward Deming) والذي تعلم على يد شيوارت (Shewart) محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين اليابانيين. وقد انتشرت أفكاره بسرعة وأصبحت عناوين الجودة منشورة في مجلات علمية في اليابان. أما جوزيف جوران (Joseph Juran) فقد نشر أول كتاب له عن ضبط الجودة في عام 1951 حيث أكد على مسؤولية الإدارة عن الجودة، وفي السبعينات من القرن العشرين طرح فيليب كروسبي مفهوم العيوب الصفرية والذي يتطلب العمل الصحيح من المرة الأولى (جودة، 2012).

وفي فترة الثمانينات تم التوجه لإقامة أقسام للجودة تتحمل مسؤولية الاهتمام بها وقد ظهرت معايير الجوده مثل آيزو 9000، وفي فترة التسعينات ظهر اهتمام كبير بأهمية الجودة والشروع

بالتوجهات التنافسية الحادة بين المنظمات الاقتصادية المختلفة وقد أكد العديد من الباحثين على مرور الجودة بعدة مراحل تطويرية (حمود، 2009).

ولإدارة الجودة الشاملة أسس ومبادئ يجب الالتزام بها وتطبيقها حتى تتمكن المؤسسات باختلاف مجالاتها من تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة ومن أبرز هذه المبادئ: دعم الإدارة العليا، أي تبني الإدارة العليا لفلسفة الجودة وتطبيقها ودعمها وممارستها في كافة أنشطة المؤسسة من خلال التوصيات والقرارات التي ترفدها بها إدارة الموارد البشرية ولضمان نجاحها عليها أن تملك المقدرة على إقناع العاملين والتأثير عليهم، وتدعيم ثقافة الجودة والالتزام بها، والاهتمام بما يملكه الموظفون من مهارات وقدرات ليتمكنوا من الارتقاء بها في أثناء تأدية مهامهم وتحديد الرؤية لتحقيق الأهداف بشكل تفصيلي أثناء تطبيق إدارة الجودة الشاملة (حمود، 2012).

وحتى تضمن الإدارة العليا النجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فعليها ما يلي (Riggs, 2014): أن تتمسك الإدارة العليا بمبادئها في تحقيق رؤية المؤسسة، أن تصبح الإدارة العليا عنصراً مهماً في عملية تطبيق إستراتيجية الجودة لكي تتأكد من سير العمل بشكل صحيح وأن جميع أعضاء الفريق ملتزمون بمهامهم، على الإدارة العليا أن تبقى على متابعة مستمرة حول كيفية سير العمل وتدرس الإجراءات والعمليات لحل المشكلات التي تواجه المؤسسة، وأن تعمل على إنشاء نشرات ووثائق تتعلق بإستراتيجية الجودة وتعمل على توزيعها بين فريق العمل للالتزام بها.

وتبعاً لذلك نستخلص أن أبرز صور التزام الإدارة العليا بالجودة الشاملة هي قدرتها في التأثير على الثقافة السائدة في المؤسسة وتحويلها إلى ثقافة تطبق وتدعم استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة.

بالإضافة لذلك فإن إدارة الجودة الشاملة تتضمن المبادئ التالية (الربيعي والشمري وكزار، 2013): ضمان مشاركته كل العاملين في العمل وإنصافهم وعدم التمييز بينهم، ضرورة تفهم المؤسسات للاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لربائنها والعمل على تحقيق كل التوقعات، التأكيد على أن عملية تحسين الجودة هي عملية مستمرة في المؤسسة ولا بد من الاستمرار في تطوير العمليات اللازمة لإنجاز الأعمال واستخدام أفضل الأساليب والممارسات الإدارية وتوظيف التقنيات بكفاءة وفعالية، تطوير مستوى الأداء في العمل والتعرف على المشاكل المرتبطة بأداء الجودة الشاملة وحلها بشكل تعاوني، إيجاد علاقات عمل بناء بين

العاملين وتحفيز الجهود الفردية والجماعية، وتفعيل التعاون والتنسيق بين الإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة.

كما يعتبر تمكين العاملين أحد أهم المبادئ لإدارة الجودة الشاملة ويقصد بالتمكين هو منح العاملين السلطة في عملية اتخاذ القرارات والمشاركة بها دون استثناء في أي مستوى من المستويات الوظيفية داخل المؤسسة. ومفهوم التمكين حسب نظام إدارة الجودة الشاملة يعرف بأنه توفير بيئة عمل للعاملين يصرح لهم من خلالها اتخاذ قراراتهم المهمة لتسيير أمور عملهم مما يدعم من ثقتهم بأنفسهم ويعزز حس المسؤولية لديهم فيؤثر ذلك على الإنتاجية بصورة إيجابية وتلبية احتياجات ومتطلبات المستفيدين وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة (Besterfield (evaluation,2014

وحدد ريتشارد فرمان (Richard Furman) كما ورد في أبو النصر (2015) عدة أهداف لإدارة الجودة الشاملة منها: الاهتمام باحتياجات السوق وترجمة الاحتياجات إلى مواصفات قابلة للتنفيذ، الاستحواذ على أعلى عائد في كل المجالات ووضع مجموعة من الإجراءات الممكنة لتنفيذ الجودة، عمل مراجعات مستمرة لإزالة الهدر أو الفاقد ثم وضع آلية جديدة لمقاييس الأداء، وإدراك المنافسين ووضع آلية المنافسة والتطوير المستمر للجودة. فالجودة الشاملة تهدف إلى تطوير كل مستوى ووقت وفرد؛ فهي تشمل تطوير كافة العناصر في المنظمة.

كما أوردت أبو عبده (2011) مجموعة من الأهداف لإدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي ومنها: ضبط وتطوير النظام الإداري في المدارس بتحديد الأدوار والمسؤوليات وتحديد التوصيف الوظيفي وتطوير الهيكل الوظيفي للمدرسة بطريقة تسهل العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات بعيداً عن البيروقراطية وضرورة الارتقاء بالمستوى الأكاديمي، والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي للطلاب، كونهم أهم مخرجات النظام ورفع مستوى الوعي لديهم تجاه عملية التعليم وأهدافها وتوفير فرص أفضل للتعلم الذاتي. يضاف إلى ذلك أهمية تحسين كفايات جميع العاملين في المدرسة من خلال التدريب المستمر وتوفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بينهم وذلك لأجل التحسين والتطوير المستمر للوصول إلى مخرجات تعليمية منافسة والتأكيد على اعتماد الشمولية في النظرة إلى عملية التعليم بكافة جوانبها وأبعادها وضرورة المساهمة في تنمية ورفعة المجتمع المحلي والحصول على احترامه وتقديره والحصول على اعترافه بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمات مختلفة للطلاب والمجتمع.

وذكر مسلم (2018) عدة أهداف لإدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي: المتابعة الفاعلة لأداء العاملين في المؤسسات التربوية وتقديم التدريب المناسب لكل منهم في الوقت المناسب، التركيز على العمل التعاوني الجماعي، توثيق الإجراءات وتفعيل الأنظمة واللوائح والتوجهات للارتقاء بمستويات الطلبة، التركيز على جميع مكونات النظام التعليمي (مدخلات، عمليات، مخرجات) وتعرف المشكلات التربوية في الميدان وأسبابها والعمل على حلها، حسن الاتصال والتواصل مع المؤسسات الحكومية والخاصة، رفع درجة ثقة العاملين بأنفسهم وبالمؤسسة التربوية التي يعملون بها وفي مستوى الجودة التي حققتها والسعي لتحسين المستمر لتكون دوماً في الصدارة.

وتعتبر ممارسات إدارة الجودة الشاملة فلسفة ومبادئ ترشد المؤسسة لتحقيق التحسين المستمر، إذ تعتبر مهمة أساسية لكل العاملين بهدف تكوين قيمة مضافة لتحقيق رضا المستفيدين وتقديم ما يتوقعونه، ومن هنا نجد أن أهمية إدارة الجودة الشاملة تتضح من خلال تحقيقها لما يلي (العزاوي 2014): التركيز على حاجات الأسواق بما يمكنها من تلبية متطلبات المستخدمين، تحقيق الأداء العالمي للجودة في جميع المنظمات، القيام بسلسلة من الإجراءات الضرورية لتحقيق الجودة في الأداء، الفحص المستمر لجميع العمليات واستبعاد العمليات الثانوية في إنتاج الخدمات، التحقق من حاجة المؤسسة لتحسين وتطوير مقاييس الأداء، تطوير وتدريب العاملين لحل المشكلات، التكيف مع المتغيرات التقنية، والاقتصادية، والاجتماعية بما يخدم تحقيق الجودة المطلوبة.

وتتسع مجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم لتشمل جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته وبالتالي فإن جميع العوامل المادية والبشرية والتنظيمية في العملية التعليمية لها أثر كبير في سير العملية التعليمية، لذلك فإن أبرز المجالات التي يمكن أن تطبق عليها الجودة الشاملة في التعليم هي: المعلم؛ يعد المعلم هو الأساس في العملية التعليمية وتطبيق الجودة الشاملة في حق المعلم تضمن له كافة الحقوق الوظيفية وتعمل على تطوير وتحسين أدائه بشكل مستمر، إذ أن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم بشكل عام يعتبر محفز كبير لمشاركة الطالب وتميزه في التعليم وتدفعه لتقديم المزيد من الإبداع والابتكار بالإضافة للبيئة الإدارية وتشمل الإدارة التربوية والإدارة المدرسية والقيادات التنفيذية وهذه جميعها تعد مداخل رئيسية تستند إليه حركة تطوير التعليم، وحتى تتحقق الجودة تطبيقاتها لا بد من قناعة الإدارة بالأهداف والتغييرات اللازمة للتميز والإبداع وأن تكون ذات رؤية إستراتيجية تتناغم مع الرؤية المستقبلية للتعليم، وللمنهج المدرسي ومن تطبيقات الجودة الشاملة فيما يتعلق بالمنهج المدرسي

الاهتمام بالمراجعة المستمرة لتطوير المنهج كل خمس سنوات والتركيز على المنهج المدرسي الذي يراعي مختلف جوانب نمو الطلبة ويقدم لهم المعارف ويكسبهم المهارات والاتجاهات والقيم المناسبة، والخدمات المساندة، وفي هذا المجال يتطلب توفير المباني المدرسية الملائمة لعملية التعليم وتوفير الصفوف والمعامل والورش المناسبة لذلك وتزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات من وسائل التعليم والتقنيات التعليمية المختلفة والحديثة (الغامدي، 2008).

ويتضح مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والأقسام والعمليات وتكمل بعضها، فلا تتحقق إدارة الجودة الشاملة بجودة أحد المجالات دون غيره: فجودة المنهاج لا تحقق الأهداف المرجوة دون تطوير وتحسين أداء المعلم وتحقق الجودة في أدائه كما أن جودة المباني المدرسية والخدمات لا تحقق أيضًا جودة التعليم دون جودة المنهج والمعلم.

وتظهر أساليب تحقيق الجودة الشاملة في التعليم من خلال دور الإدارة في تحسين الأداء وتطويره داخل المؤسسات التعليمية من خلال تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بعدة أساليب والتي أشارت إليها الحريري (2011) وهي: الدافعية؛ فالمؤسسة التربوية بحاجة لزيادة دافعية العاملين تجاه العمل ويتحقق ذلك من خلال الربط بين حاجات العاملين داخل المؤسسة التربوية وحاجاتهم الخاصة، ثم أسلوب فريق العمل وأهمية العمل بروح الفريق، بالإضافة إلى التغيير وعدم مقاومة التغيير وضرورة مواكبة التغيرات التي تحدث داخل المؤسسة وخارجها، وأسلوب التدريب والتكوين للعاملين؛ لتحسين أداء العاملين وأن يكون التدريب محددًا لحاجات العاملين ومرتبطة بأهداف المؤسسة، وتحديد الأدوار والمسؤوليات؛ باعتبار الجودة الشاملة مسؤولية كل عامل داخل المؤسسة.

كما أنه هناك عدد من الفوائد التي يمكن تحقيقها في حال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم تتمثل فيما يلي (البادي، 2010): ضبط النظام الإداري في المؤسسات التعليمية وتطويره، والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع المجالات، وضبط شكاوى الطلبة وأولياء أمورهم ووضع الحلول لها، وزيادة الكفاءة التعليمية، والوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والوصول إلى رضاهم تبعًا للنظام العام للمؤسسات التعليمية، وتمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية، ورفع مستوى الطلبة وتعزيز اتجاهات أولياء الأمور الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية من خلال الالتزام بنظام الجودة.

ونلاحظ في عصر تتسارع فيه التغيرات والتطورات بجميع جوانبها العلمية والتكنولوجية والاجتماعية أن المؤسسة التعليمية التي تطبق إدارة الجودة الشاملة تمثل نموذجاً تسعى المؤسسات التعليمية الأخرى لاتباع نهجها كما تعد مركز جذب للمستفيدين من أولياء الأمور والطلبة.

الجودة في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية:

تضم وزارة التربية والتعليم الأردنية مديريات تربية وتعليم في جميع محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، وتتوزع هذه المديريات على ثلاثة أقاليم: إقليم الشمال، إقليم الوسط، وإقليم الجنوب وتقع مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية التي أُجريت فيها هذه الدراسة في إقليم الشمال.

تأسست مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية سنة 2002 وتقع في محافظة المفرق، ويتكون لواء هذه المديرية من أربع أقضية وهي قضاء قصبة اللواء، قضاء السرحان، قضاء حوشا وقضاء الخالدية، ويبلغ عدد المدارس فيها 197 مدرسة: (146) مدرسة حكومية، (12) مدرسه مسائي سوريين، (32) مدرسة في مخيم الزعتري، (7) مراكز رياض أطفال في مخيم الزعتري، وتمثل رؤية هذه المديرية في: تحقيق تنمية مستدامة ذات جودة عالية تسهم في تأهيل التميز انطلاقاً من كوادر بشرية ماهرة ذات صلة بحاجات المجتمع الراهنة والمستقبلية، ورسالتها: أداء تربوي يعزز ثقافة التميز لتحقيق الرؤية المستقبلية في الاستثمار الأمثل للموارد البشرية (وزارة التربية والتعليم، 2023)

وأولت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية اهتمام كبير بأنظمة الجودة لتحقيق جودة التعليم ولتحقيق جودة المخرجات وتحقيق ميزة تنافسية إقليمية وعالمية.

إذ تعد وزارة التربية والتعليم الأردنية أول وزارة في الوطن العربي تحصل على شهادة أيزو 9001 إصدار 1994 وذلك بتاريخ 2002 /1/24، نتيجة تطور التعليم واستخدام الإستراتيجيات الحديثة في التعليم وكذلك حوسبة المناهج، كما عملت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تطبيق مجموعة من المشاريع معتمدة على تكنولوجيا المعلومات، حيث بدأت الوزارة منذ عام 2001 بتطبيق مشروع الملكة رانيا لحوسبة التعليم الذي يركز على توظيف الحاسوب في التعليم عن بعد وفي التعلم الذاتي، ويهدف البرنامج أيضاً إلى الإشراف على إعداد المعلمين إعداداً صحيحاً يتناسب ومتطلبات خطط التطوير وإكساب المعلمين المتدربين مهارات التعامل مع الحاسوب كأداة تعليمية متطورة (دعمس، 2011).

ولوحدة الجودة والمساءلة أثر كبير على كل من مديري التربية والتعليم وموظفي المديرية ومديري المدارس والمعلمين تظهر من خلال عرض لبعض مسوغات النظام والتي من أهمها: تجعل كلاً من مدير التربية والموظفين ومديري المدارس والمعلمين يتوجهان نحو النتائج وفقاً لمعايير تطوير المدرسة والمديرية كما تقف على نقاط الضعف والخلل في أداء العاملين في المديرية والمدرسة وتعمل على وضع التوصيات، والآليات المناسبة لعلاجها، وإصلاحها وتحسينها، بالإضافة إلى الوقوف على نقاط القوة وتعمل على تدعيمها وتحسينها وتطويرها، وتحدد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المديرية والمدرسة، لتحسين، قدراتهم، ومهاراتهم الوظيفية وتطويرها، وكذلك التفاعلية في التعامل مع الميدان التربوي، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، وتقديم صورة واضحة للنتائج المتوقعة التي تسعى المديرية والمدرسة لتحقيقها، بالإضافة إلى أنها تدفع نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة، والاستحقاق، وتكافؤ الفرص، وتقديم المصلحة العامة على الخاصة، وهذا ينعكس إلى حد كبير على انتماء الفرد، وولائه للنظام الذي يعمل فيه، نظراً لإحساسه وشعوره بسيادة جوٍّ من العدالة بعد مساءلة النظام للعاملين فيه (وزارة التربية والتعليم، 2023).

التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:

تعرف التنمية المهنية المستدامة للمعلم بأنها "المهارات والقدرات اللازمة لتعلمه في مهنته ووظيفته مع إتاحة الظروف المناسبة لذلك؛ بهدف تحسين وتطوير مهاراته وخبراته مدى حياته المهنية، مع ضرورة أن ينتج عنها تحسين في تعلم الطلبة" (طاهر، 2010: 15). ويعرف مرسى (2013: 26) التنمية المهنية المرتبطة بالتربية والتعليم بأنها "عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفايات المعلم المهنية التي يتطلبها عمله التعليمي بالإضافة إلى إثراء ما يتوفر لديه من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري والتواصل مع الزملاء في الحقل التعليمي".

ويرى كل من، بلاند فورد وويلتون ((Blandford & Welton) الوارد في (السويدي، 2022) إلى أن التنمية المهنية في مجملها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة هي: التدريب المهني ويشتمل على دورات قصيرة المدى، بالإضافة إلى دروس أو ورش عمل تنمي لدى المعلم الممارسات والمهارات اللازمة ثم التعليم المهني ويشمل برامج ودورات طويلة المدى تشتمل على مجموعة المعارف النظرية المرتكزة

على البحث والدراسة ويليها الدعم المهني والذي يوفر الإجراءات والترتيبات اللازمة لتدعيم ومساندة الحياة الوظيفية للمعلم.

ويلاحظ أن التدريب المهني الذي يمثل العنصر الأول لمكونات التنمية المهنية يرتبط بالجانب التطبيقي أو التنفيذي والذي ينبغي أن يسير في خط متوازٍ مع الإعداد والتكوين الأكاديمي للمعلم ذلك الأخير الذي يقدمه التعليم المهني حيث الاهتمام بالجانب المعرفي والنظري في تكوين وإعداد المعلم، كما أن الجانبين السابقين وهما التدريب المهني والتعليم المهني يلزمهما دعم من قبل مؤسسة التعليم والمجتمع سعيًا للاستمرارية وفعالية النمو المهني للمعلم.

ولا بد من مزامنة هذه العناصر الثلاثة في وقت واحد لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، تجنبًا لحدوث ثغرات في مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

كما أشار سيد والجمل (2012) إلى أن أنواع التنمية المهنية تنقسم إلى قسمين. أولاً: التنمية المهنية الذاتية للمعلمين والتي تعتمد على الجهود الشخصية للمعلمين من خلال الاطلاع والاستماع للندوات والمحاضرات وحضور المؤتمرات وحلقات النقاش، وإجراء الأبحاث والدراسات، ثانيًا: التنمية المهنية المؤسسية للمعلمين والتي تعتمد على جهود وحدة متخصصة في المؤسسة التعليمية حيث توظف المؤسسة الدورات التدريبية المستمرة، وورش عمل وحلقات النقاش، واستضافة أساتذة زائرين، وتبادل الخبرات، ويعتبر التدريب أهم وسائل التنمية المهنية، لتحقيق التنمية المهنية المستمرة لهم.

ونلاحظ أن أنواع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين لا يقل أحدهم أهمية عن الآخر: فالمعلم حين يسعى لتنمية نفسه ذاتيًا يحتاج للتوجيه والإرشاد والدعم النفسي والمادي وهذا ما توفره الإدارات التعليمية ويظهر ذلك جليًا من خلال الورشات ودورات التنمية المهنية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم الأردنية عبر منصة المعلمين الإلكترونية فهي توفر دورات إلزامية واختيارية لمن يرغب من المعلمين بتنمية مهاراته وتطوير خبراته.

ويبين الغنيم (2011) أنه يمكن إعداد المعلم وفقًا لمتطلبات التنمية المهنية المستدامة كما يلي: وضع رؤية واضحة للتعليم والتدريب المبنيين على مفهوم التعليم المستدام للتعلم مدى الحياة لتتبنها كل قطاعات التعليم وأجهزته، فلا يعمل كل قطاع بشكل منعزل ولا تبقى خطوات التطوير منفصلة، وإعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا تبعًا لأحدث الاتجاهات التربوية المرتكزة على مفهوم التعلم مدى الحياة، ليتمكنوا من مواكبة المستجدات العلمية والمهنية والتفاعل الإيجابي مع متغيرات الحياة في مجتمعاتهم وعلى مستوى العالم بفكر ناقد بناء، واتباع الاتجاهات

الحديث التي حولت مفاهيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتصبح أكثر شمولاً وعمقاً واستمرارية، فتتجاوز مجرد التدريب على اتقان مهارات التدريس وتخطيط الدروس وإعداد المواد التعليمية إلى آفاق أوسع من النمو المهني إذ تتسع لتشمل الأبعاد المعرفية والاجتماعية والأخلاقية والمهنية. وربط التعلم مدى الحياة ببرامج التنمية المهنية للمعلمين كي يعدلوا باستمرار من سلوكياتهم وأساليب تدريسهم، وغرس الوعي لدى المعلمين بحاجاتهم للتعلم مدى الحياة كسبيل لمواكبة العصر وفهم متغيراته، واكتساب خبرات جديدة تساعد على النجاح في العمل وإتقانه بالإضافة إلى قيام وسائل الإعلام ومراكز البحث العلمي بدورها الداعم لترسيخ مفهوم التعلم المستمر للمعلمين، وتوفير متطلبات أساليب التعلم مدى الحياة من مصادر تعلم وتثقيف ووسائل نشر وتواصل في المؤسسات التربوية، إيجاد التكامل بين نشاطات برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، بإشراكهم في تدريبات متنوعة تشمل القيام بممارسات بحثية وحضور مؤتمرات علمية وإجراء تدريبات عملية.

وأشار البدري (2014: 14) أن هناك طرقاً لترغيب المعلمين على المواظبة على التدريب وتنمية الذات أثناء الخدمة منها "ألا يكون هناك إلزامية في الحضور ويترك ذلك للمعلم، وألا تكون البرامج منتهية بامتحانات وشهادات؛ بل تكون عملية حضور ومشاركة فقط، مع إمكانية منح المعلمين إجازة دراسية بمرتب كامل للقيام بمشروع تدريبي، وأن يكون لها اعتبارية في الترقية وزيادة الراتب، ولها كذلك أثر في مجال عمله ومعدل أدائه وترشيحه إلى وظائف أعلى، وعلى أن يتم تعميم نظام الحوافز المالية والجوائز للمتميزين، مع ضرورة توفير الخبرات التي من شأنها تمكين المعلمين من تحرير أنفسهم من التوتر العاطفي الذي يعوق قيامهم بعمل بناء".

وبناء على ذلك فإن أبرز ما يساهم في مواظبة المعلمين على برامج التنمية المهنية هو ملاءمة مكان وزمان برامج التنمية المهنية لظروف المعلمين وأن لا يتبع هذه البرامج تقييم للمعلمين.

و بعيداً عن المفهوم التقليدي للتنمية المهنية للمعلمين والذي ينحصر في إطار ضيق ممثلاً في برامج التنمية المهنية التقليدية القائمة على عقد دورات تدريبية وورش عمل، فإن مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين يمتد ليشمل السياقات المختلفة التي يعيشها المعلم كالمكان والزمان وخبرة المعلم الذاتية، إذ إن هناك تصوراً نظرياً للتنمية المهنية المستدامة يتضمن ثلاث سياقات هي سياق المكاني والسياسي الزمني وخبرة المعلم الذاتية ويرتبط السياق المكاني بظروف المؤسسة وثقافتها وبيئة العمل ويتضمن أبعاداً مختلفة مثل: المناخ المدرسي وعلاقة المعلم بزملائه، علاقة

المعلم بالمعلمين وعلاقة المعلم بمدير المدرسة، أما السياق الزماني فيقصد به المسارات المهنية لدورة الحياة العملية، وسياق الخبرة الذاتية تبرز من خلالها خبرة المعلم الشخصية، وتبرز فيها عوامل ترتبط بالمعلم ذاته كميوله واتجاهاته نحو مهنة التدريس ورضاه الوظيفي والتحديات والصعوبات التي تواجهه بالإضافة إلى تطلعاته المستقبلية نحو المهنة (الصالحية، 2017).

التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية:

شهدت التنمية المهنية للمعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية عدة تحولات لاستدامة التنمية المهنية للمعلمين، ويمكن تلخيص هذه التحولات التي طرحها السياسة الخاصة بالمعلمين بالانتقال إلى التنمية المهنية التي تلبى الحاجات الخاصة بالمعلم وانفتاح النظام التربوي على جهات متعددة مقدمة للتنمية المهنية، وتطوير نظام لاعتماد أنشطة مهنية يساعد المعلمين على الاستفادة منها في التقدم الوظيفي وتركز هذه التحولات على مجالين، الأول: إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا من خلال الانتقال في التنمية المهنية من المركزية إلى اللامركزية، والانتقال من التركيز على المدخلات في التنمية المهنية إلى التركيز على المخرجات، وانفتاح النظام التربوي على التعددية في تزويد خدمات التنمية المهنية، وتشجيع المعلم على تحمل مسؤولية نموه المهني الخاص، والمجال الثاني يتضمن توظيف المعلمين وترقيتهم من خلال وضع سياسة توظيف فاعلة تُسهم في اختيار المعلمين الأكثر كفاءة، وإنشاء مسار وظيفي واضح للمعلمين يأخذ بعين الاعتبار التنمية المهنية للمعلمين وأعباءهم الوظيفية وأدائهم وجهودهم في تحديد الرتب والحوافز (وزارة التربية والتعليم، 2023).

وأشارا الخوالدة والزيودي (2012) إلى مراحل إعداد المعلمين وتنميتهم في المملكة الأردنية الهاشمية وتتمثل هذه المراحل في: برامج إعداد الطلبة المرشحين لمهنة التعليم قبل الخدمة وتعد هذه البرامج بمثابة الخطوة الأولى في عملية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتنفذ هذه البرامج بالتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والمؤسسات الأخرى وأبرزها الجامعات وأكاديميات التنمية المهنية، بالإضافة إلى برامج تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة والتي جاءت كتطبيق لتوصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد تحت رعاية جلالة المغفور له الملك الحسين المعظم طيب الله ثراه سنة 1987، فتوجهت وزارة التربية والتعليم إلى التنسيق مع الجامعات الأردنية لتعيين برامج لتأهيل المعلمين تتمثل ببرامج الدراسات العليا (الماجستير والدبلوم بعد البكالوريوس) وبرنامج تأهيل حملة دبلوم كليات المجتمع.

كما تأسست أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين وتأهيلهم عام 2009 كمؤسسة غير ربحية تتبنى رؤية جلالة الملكة رانيا العبد الله المعظمة للارتقاء بنوعية التعليم من خلال تمكين المعلمين بالمهارات اللازمة. وعملت الأكاديمية بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم على توفير ما يزيد على 10000 فرصة تنمية مهنية للمعلمين والقيادات التربوية في مختلف برامج التنمية المهنية وأبرزها الدبلوم المهني في التعليم، والدبلوم المهني في القيادة التعليمية المتقدمة، وتقديم مساقات إلكترونية لتنمية المعلمين مهنيًا، بالإضافة إلى دبلوم إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة (أكاديمية الملكة رانيا، 2023).

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات موضوع إدارة الجودة الشاملة والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين وقد تم تناول بعض الدراسات حسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الجودة الشاملة:

هدفت دراسة ناجافابادي وصادقي وحبيب زاده (Najafabadi, Sadeghi and Habibzadeh, 2008) للتعرف إلى مدى تطبيق إداره الجوده الشاملة في الكليه الجامعية ببوراس، واستخدم فيها المنهج النوعي وتم اعتماد كل من المقابلة وتحليل المحتوى كأداتين للدراسة وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في الكلية الجامعية ببوراس، وتعد عينة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة عينة مسحية غطت مجتمع الدراسة، وقد خلت الدراسة من المعالجات الإحصائية، ومن النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة أن الكلية الجامعية ببوراس لا تمتلك خطة إستراتيجية واضحة المعالم تدعم إدارة الجودة الشاملة ولا تشجع الكلية الجامعية المبادرات التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية.

وهدف دراسة كاياتي (Kayani, 2012) للتعرف إلى مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في غرفة الصف الجامعي في مدينة إسلام آباد، وتم استخدام المنهج الوصفي للدراسة وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات في إسلام آباد، واختيرت عينة عشوائية تكونت من (150) طالبًا واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن غرفة الصف الجامعية في جامعات إسلام آباد لم تتوفر فيها معايير الجودة كاملة حيث لم يُظهر الطلاب رضاهم عن منهجية التدريس القائمة.

وأجرى الحراشة (2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية وتكونت عينة الدراسة من (458) معلماً ومعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاء تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية مرتفعة وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في جميع المجالات.

أجرى المصاير (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة الدراسة والبالغ عددها (54) من مشرفي الإدارة المدرسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن الواقع الفعلي لتطبيق مديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم يشجع العلاقات الإنسانية في المدرسة، ويلحق المعلمين بدورات في مجال إدارة الجودة الشاملة، وكانت معوقات تطبيق مديري المدارس الابتدائية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي النقص في الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة، وضعف إشراك مديري المدارس في اتخاذ القرار المتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الدراسات السابقة التي تناولت التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:

هدفت دراسة إدوا جيجين (Aduwa Ogigbean, 2009) إلى تحديد احتياجات التنمية المهنية للمعلمين والأسلوب المفضل لديهم في هذا الجانب، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (238) معلماً ومعلمة في مدارس جنوب نيجيريا وأستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المعلمين يفتقدون للكفاءات المهنية الأساسية خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأشارت الدراسة إلى أن المعلمين يفضلون حضور المؤتمرات والحلقات الدراسية والدورات كأساليب للتنمية المهنية.

وهدف دراسة كاسهون (Kassahun, 2014) للكشف عن دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية في أديس أبابا والصعوبات التي تواجه دوره الإشرافي في

التنمية المهنية للمعلمين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت المقابلات الفردية مع المعلمين والاستبانة هي أداة الدراسة، إذ تكونت عينة الدراسة من (120) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى وجود دور إيجابي لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين ويساهم في التطوير المهني للمعلمين.

وأجرت البداينة (2015) دراسة هدفت لمعرفة مستوى كل من التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والتجديد الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر مديريهم في محافظة الطفيلة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (97) مديرًا ومديرة واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في محافظة الطفيلة جاء متوسطًا وجاء أيضًا مستوى التجدد الوظيفي بدرجة متوسطة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والتجدد الوظيفي.

كما أجرى أشاريا (Acharya, 2015) دراسة تهدف لوصف الدور القيادي لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في نيبال، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي كما استخدمت المقابلة والملاحظة والوثائق أدوات لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من مدير تعليم وثلاثة مديرين وأربعة معلمين خبراء في نيبال، وتوصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي للمدير وبيئة التعلم والتفاعل مع برامج التنمية المهنية هي الأكثر تأثيرًا على النمو المهني للمعلمين.

هدفت دراسة صميلي والبادي (2021) للتعرف إلى واقع تحقيق القيادات التربوية (قائدة المدرسة والمشرفة التربوية) للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات من وجهة نظرهن في المدارس الحكومية بمدينة جدة في المجالات (التخطيط للعمل، الإدارة الصفية، العلاقات الإنسانية، التقويم، الكتاب المدرسي، وطرق التدريس، التخطيط للتدريس) واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث تم تطبيقها على عينة عشوائية من (657) معلمة رياضيات في المدارس الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مديرة المدرسة تحقق التنمية المهنية لمعلمات الرياضيات من وجهة نظرهن في المدارس الحكومية بمدينة جدة بدرجة تحقيق مرتفعة في المجالات ككل، وأن المشرفة التربوية تحقق التنمية المهنية لمعلمات الرياضيات من وجهة نظرهن في المدارس الحكومية بمدينة جدة بدرجة تحقيق مرتفعة في المجالات ككل.

أجرى العيصاني والعتيبي (2021) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية في محافظة عفيف في المملكة العربية السعودية. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (84) معلماً، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو فرص النمو المهني بدرجة كبيرة ووجدوا فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (05.0) تعزى لنوع المؤهل لأصحاب البكالوريوس والخروج بقائمة من المقترحات مكونة من (16) مقترحاً تطويراً لتطوير النمو المهني. بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، يتضح لنا تنوعها في أهدافها وعياناتها وأدواتها وكذلك نتائجها.

فتناولت بعض الدراسات هدف التعرف إلى مدى استخدام مبادئ ومعايير ومؤشرات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية دون ربطها بمتغيرات أخرى مثل دراسة ناجافبادي وصادقي وحبيب زاده (Najafabadi, Sadeghi and Habibzadeh, 2008)، ودراسة كاياني (Kayani, 2012) ودراسة الحراشة (2018)، ودراسة المصاير (2019) وفي مجال التنمية المهنية المستدامة للمعلمين تقاطعت بعض الدراسات مع هذه الدراسة في هدف التعرف إلى دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين كدراسة كاسهون (Kassahun, 2014) ودراسة أشاريا (Acharya, 2015) وتناولت دراسات أخرى دور المدير والمشرف معاً في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين كدراسة صميلي والبادي (2021)، ومن ناحية أخرى هدفت دراسة العيصاني والعتيبي (2021) للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية، كما هدفت دراسة إدوا جيجبين (Aduwa Ogiegbean, 2009) إلى تحديد احتياجات التنمية المهنية للمعلمين والأسلوب المفضل لديهم في هذا الجانب.

وتباينت كذلك عينات الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة وأهدافها، إذ اتفقت الدراسة الحالية في كون عينتها من معلمي المدارس مع دراسة إدوا جيجبين (Aduwa Ogiegbean, 2009) ودراسة كاسهون (Kassahun, 2014)، ودراسة الحراشة (2018)، ودراسة صميلي والبادي (2021) وكذلك دراسة العيصاني والعتيبي (2021). وفي دراسات سابقة أخرى كانت عينة الدراسة من مديري ومشرفي المدارس، أو رؤساء أقسام أكاديمية وإدارية كما في دراسة ناجافبادي وحبيب زاده (Najafabadi, Sadeghi and Habibzadeh, 2008)، دراسة البداينة (2015)، ودراسة أشاريا (Acharya, 2015)، ودراسة المصاير (2019) أما في دراسة كاياني (Kayaking, 2012) فقد كانت عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

كما يتضح للباحثة التنوع في المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة إذ تتفق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهج البحث وهو الوصفي المسحي، كدراسة الحراحشة (2018) ودراسة صميلى والبادي (2021)، بينما استخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي التحليلي كدراسة المصاير (201) واستخدمت كل من دراسة ناجافبادي وحبيب زاده (Najafabadi, Sadeghi and Habibzadeh, 2008) ودراسة اشاريا (Acharya, 2015) المنهج النوعي.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري واختيار المنهج المناسب للدراسة وتطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة، وتميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بتناولها لموضوع تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين والذي لم تتناوله الدراسات السابقة ضمن الحدود المكانية لهذه الدراسة.

كما تميزت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في حدودها الزمانية والمكانية ومجتمع الدراسة، حيث اعتمدت بعض الدراسات مجتمع الدراسة من الإداريين والأكاديميين في المؤسسات التعليمية والجامعات لدراسة إدارة الجودة الشاملة وكذلك التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بينما اعتمدت هذه الدراسة المعلمين لتمثيل مجتمع الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك باستخدام أداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في المملكة الأردنية الهاشمية، وبلغ عددهم (2273) معلماً ومعلمة والذين هم على رأس عملهم أثناء تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2023/2022، وذلك وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في لواء البادية الشمالية الغربية، 2023.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (300) معلماً ومعلمة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي المدارس الحكومية في تربية لواء البادية الشمالية الغربية، من الفصل الثاني من العام الدراسي 2022 / 2023 م.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة لقياس متغيرات الدراسة فقد تكونت الأداة من محورين الأول تكون من (20) فقرة لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة موزعة على أربعة مجالات هي (التزام الإدارة المدرسية، التركيز على رضا المستفيد، العمل كفريق، التحسين المستمر). والمحور الثاني تكون من (20) فقرة لقياس مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين موزعة على أربعة مجالات هي (التواصل، التدريب والتطوير، توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات، تنمية مهارات التدريس) وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.

وتتكون الأداة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديمغرافية اللازمة عن المستجيب وهي (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

الجزء الثاني: استبانة لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الجزء الثالث: استبانة لقياس مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

وقد تم تحديد الإجابات بثلاثة معايير هي (بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحتوى، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (10) من أساتذة الإدارة التربوية، من أساتذة الجامعات الأردنية وقد طلب من المحكمين تنقيح ومراجعة الاستبانة من حيث درجة وضوح الفقرات، وجودة الصياغة اللغوية، ودرجة انتمائها للمجال الذي تقيسه، وتعديل، أو حذف أي فقرة يرون أنها لا تحقق الهدف من الاستبانة حيث جمعت البيانات من المحكمين وبعد ذلك تم إعادة صياغتها وفق ما وافق عليه (80%) من المحكمين.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي حسب معامل كرونباخ ألفا، وقد تراوحت معاملات الثبات للمجالات ما بين (0.80 0.85)، وهذه القيم تُعدّ مقبول لغايات هذا البحث.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات الوسيطة:

1-الجنس: وله فئتان هما: (ذكر، أنثى)

2-المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (بكالوريوس، دراسات عليا)

3-سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (5 سنوات فأقل، من 5 – أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المتغير المستقل: درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

المتغير التابع: التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج (SPSS) (البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية)، واستخدام الحاسوب لإدخال البيانات، ومن ثم تم معالجة البيانات إحصائياً وفقاً لأسئلتها.

للإجابة عن السؤال الأول والثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما السؤال الثاني والرابع فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي واختبار (LSD)، وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم استخراجها باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

وقد اعتمدت الدراسة سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاثة (كبيرة، متوسطة، منخفضة) وهي تمثل رقمياً (3، 2، 1) على الترتيب، وللحكم على المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على المستوى تم الاعتماد على المعادلة الآتية:

$$\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل} / \text{عدد المستويات} = 3 - 1/3 = 2/3 = 0.66$$

$$\text{المدى الأول} = 1 + 66.0 = 67.0 \text{ منخفض}$$

-المدى الثاني = $1.67 + 0.66 = 2.33$ متوسط

- المدى الثالث = $0.66 + 2.34 = 3$ مرتفع

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالموضوع والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

2- تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة بهدف التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس لمديرية التربية والتعليم في لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وذلك من وجهة نظر المعلمين، وفق مقياس ليكرت الثلاثي. كما تم التحقق من صدقها من خلال عرضها على عدد من المحكمين والتحقق من ثباتها.

3- الحصول على كتاب رسمي من جامعة آل البيت موجه إلى مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية المشمولة بالدراسة وذلك من أجل الحصول على كتاب رسمي لتسهيل مهمة القيام بتوزيع أداة الدراسة وهي الاستبانة على المعلمين من قبل الباحثة، حيث تم توزيع (300) استبانة على مختلف مدارس اللواء وتم استرجاعها جميعها.

4- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام نظام للمعالجات الإحصائية (SPSS) بهدف استخراج النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة.

5- عرض النتائج وتفسيرها والتعليق عليها ووضع التوصيات على ضوءها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لكل مجال من مجالات محور إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليا

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التزام الإدارة المدرسية	2.52	0.43	2	مرتفعة
2	التركيز على رضا المستفيدين	2.49	0.46	3	مرتفعة
3	العمل كفريق	2.53	0.50	1	مرتفعة
4	التحسين المستمر	2.45	0.50	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية	2.51	0.43	-	مرتفعة

يبين الجدول (1) أن درجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (2.52) وانحراف معياري (0.43)، وجاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وتفسر هذه النتيجة بارتفاع مستوى وعي المدراء بأهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية، ووجود وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم، والتي تقدم تقارير للمدارس كتغذية راجعة تُبرز من خلالها جوانب القوة والضعف في جميع العمليات التربوية والتعليمية للإدارة المدرسية ليتم التحسين والتطوير في ضوء هذه الجوانب، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحراحشة (2018). وقد جاء بالرتبة الأولى مجال العمل كفريق بمتوسط حسابي بلغ (2.53) وانحراف معياري (0.50)، وقد يعود ذلك من وجهة نظر العاملين إلى رغبة المدراء ببناء علاقة بينه وبين المعلمين بالاعتماد على أسلوب الثقة، ومعرفة المدير بمهارات معلميه وبالتالي توزيع المهام بحسب المهارات لإنجاز العمل بأقل وقت وجهد ممكن. وجاء بالرتبة الثانية مجال التزام الإدارة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (2.52) وانحراف معياري (0.43) وقد يعود ذلك إلى وجود نماذج لمؤسسات تعليمية محلية، وإقليمية، وعالمية حققت ميزة تنافسية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة مما عزز لدى المدراء الوعي بأهمية إدارة الجودة الشاملة، أما في الرتبة الثالثة فقد جاء مجال التركيز على رضا المستفيدين بمتوسط حسابي بلغ (2.49) وانحراف معياري (0.46) وقد يعود ذلك من وجهة نظر المعلمين إلى ارتفاع مستوى وعي أولياء الأمور بدور البيئة التربوية التعليمية في تنشئة أبنائهم، وضرورة اكتساب الطلبة لما يستجد من مهارات

تعليمية واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وجاء مجال التحسين المستمر في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.48) وانحراف الدلالة (50) وربما يعود ذلك من وجهة نظر المعلمين إلى وعي مديري المدارس بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وإلى توجهات وزارة التربية والتعليم المستمرة والتي تظهر من خلال زيارات ميدانية يقوم بها قسم الإشراف التربوي. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تطبيق مديري مدارس تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لمجالات محور إدارة الجودة الشاملة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

الجنس	ذكر	المتوسط	2.49	2.50	2.45	2.43	2.48	التحسين المستمر	العمل كفريق	التركيز على رضا المستفيدين	التزام الإدارة المدرسية
	أنثى	المتوسط	2.54	2.54	2.52	2.52	0.50	0.56	0.53	0.58	0.51
	بكالوريوس	المتوسط	2.54	2.54	2.50	2.52	0.41	0.45	0.41	0.43	0.37
	دراسات عليا	المتوسط	2.46	2.46	2.46	2.39	0.47	0.53	0.47	0.57	0.46
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط	2.50	2.60	2.50	2.56	0.48	0.54	0.51	0.55	0.48
	من 5 – أقل من 10 سنوات	المتوسط	2.48	2.43	2.46	2.43	0.42	0.50	0.46	0.51	0.42
	10 سنوات فأكثر	المتوسط	2.54	2.56	2.50	2.50	0.42	0.49	0.46	0.48	0.43

يبين الجدول (2) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لمجالات إدارة الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 – أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على مجالات محور إدارة الجودة الشاملة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التزام الإدارة المدرسية	.268	1	.268	1.439	.23
هوتلنج=0.010	التركيز على رضا المستفيدين	.107	1	.107	.437	.50
ح=0.572	العمل كفريق	.398	1	.398	1.851	.18
	التحسين المستمر	.500	1	.500	2.062	.15
	الدرجة الكلية	.268	1	.268	1.493	.22
المؤهل العلمي	التزام الإدارة المدرسية	0.657	1	0.657	3.534	.06
هوتلنج=0.037	التركيز على رضا المستفيدين	.425	1	.425	1.733	.19
ح=0.031	العمل كفريق	.163	1	.163	.757	.39
	التحسين المستمر	1.329	1	1.329	5.477	*.02
	الدرجة الكلية	.734	1	.734	4.093	*.04
الخبرة	التزام الإدارة المدرسية	.483	2	.242	1.299	.27
ويلكس=0.956	التركيز على رضا المستفيدين	1.305	2	.652	2.659	.07
ح=0.104	العمل كفريق	1.86	2	.093	.433	.65
	التحسين المستمر	.751	2	.376	1.548	.21
	الدرجة الكلية	.627	2	.313	1.748	.18
الخطأ	التزام الإدارة المدرسية	54.854	295	.186		
	التركيز على رضا المستفيدين	72.358	295	.245		
	العمل كفريق	63.523	295	.215		
	التحسين المستمر	71.575	295	.243		
	الدرجة الكلية	52.876	295	.179		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	التزام الإدارة المدرسية	1958.080	300			
	التركيز على رضا المستفيدين	1990.200	300			
	العمل كفريق	1926.200	300			
	التحسين المستمر	1921.040	300			
	الدرجة الكلية	1946.028	300			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$).

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر المؤهل العلمي في مجال التحسين المستمر والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس، وقد يعود ذلك من وجهة نظر المعلمين إلى معرفة المعلمين ذوي مؤهل الدراسات العليا بمبادئ الإدارة الشاملة وقدرتهم على إعطاء التقدير المناسب فيما يتعلق بمبدأ التحسين المستمر كأحد مبادئ إدارة الجودة الشاملة، بينما معلمي مؤهل البكالوريوس تنقصهم المعرفة الكافية بمتطلبات مبدأ التحسين المستمر فكانت تقديراتهم مرتفعة بناء على ما يقوم به مدير المدرسة من مهام محدودة ضمن نطاقه الإداري ووصفه الوظيفي مزامنة مع استجاباتهم لأداة الدراسة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحراشة (2018). كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر الجنس والخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية، وقد يعود ذلك إلى التزام مديري المدارس ذكورا وإنثاءا بقوانين وزارة التربية والتعليم وتوجهاتها للالتزام بمتطلبات إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي توافق آراء المعلمين والمعلمات حول تطبيق مديري المدارس باختلاف الجنس لمجالات إدارة الجودة الشاملة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحراشة (2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمية المهنية المستدامة

للمعلمين في مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة نظر المعلمين، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	التواصل	2.53	0.45	1	مرتفع
4	تنمية مهارات التدريس	2.49	0.51	2	مرتفع
2	التدريب والتطوير	2.47	0.51	3	مرتفع
3	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	2.45	0.53	4	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.48	0.44	-	مرتفع

يبين الجدول (4) أن مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (2.48) وبانحراف معياري (0.44)، وجاءت جميع المجالات بمستوى مرتفع، وتفسر هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى توجيهات وزارة التربية والتعليم الأردنية المستمرة لمديري المدارس للقيام بأدوارهم في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وإلى وعي مديري المدارس بأهمية التنمية المستدامة للمعلمين والأثر الإيجابي المنعكس على الطلبة والعملية التربوية التعليمية، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كاسهون (Kassahun, 2014) ودراسة صميلى والبادي (2021)، واختلفت مع نتيجة دراسة البداينة (2015). حيث جاء بالرتبة الأولى مجال التواصل بمتوسط حسابي بلغ (2.53) وبانحراف معياري (0.45) وقد يعزى ذلك إلى تصور المعلمين نحو المدير وهو وعيه بأهمية التواصل مع المعلمين في بناء علاقة إيجابية بينهم وتوطيد العلاقات وانعكاس ذلك بأثر إيجابي على الطالب والبيئة التعليمية، كما جاء مجال تنمية مهارات التدريس بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.49) وبانحراف معياري (0.50) وقد يعود ذلك من وجهة نظر المعلمين إلى تزايد وعي المدير بأهمية مهارات التدريس وتنوعها في زيادة فاعلية مشاركة الطلبة في العملية التعليمية وبالتالي تحسن مستوى الطلبة التعليمي، وجاء مجال التدريب والتطوير بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.47) وبانحراف معياري (0.51) ويُعزى ذلك من وجهة نظر المعلمين إلى التزام مديري المدارس بمبادئ إدارة الجودة الشاملة وما يتقضيها تطبيق هذه المبادئ من تدريب وتطوير مستمر للمعلمين، لاستمرارية مواكبة المعلم للمستجدات في العصر الحالي، كما جاء في الرتبة

الأخيرة مجال توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات بمتوسط حسابي (2.44) وبانحراف معياري (0.53) ويعود ذلك من وجهة نظر المعلمين إلى حرص المدير على تحقيق جودة التعليم من خلال إنجاز الأنشطة التعليمية بأقل وقت وجهد ممكن باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة ولتشجيع الطلبة على المشاركة في العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة عن مستوى التنمية المهنية المستدامة لمعلمي مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهلات العلمية، وسنوات الخبرة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين حسب متغيرات الجنس، والمؤهلات العلمية، وسنوات الخبرة، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن مستوى التنمية المهنية المستدامة لمعلمي مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية حسب متغيرات الجنس والمؤهلات العلمية وسنوات الخبرة

الكلية	تنمية مهارات التدريس	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	التدريب والتطوير	التواصل			
الجنس	ذكر	المتوسط	2.47	2.40	2.38	2.40	2.41
		الانحراف	0.50	0.58	0.58	0.57	0.50
	أنثى	المتوسط	2.56	2.51	2.50	2.55	2.53
		الانحراف	0.42	0.45	0.49	0.45	0.40
المؤهلات	بكالوريوس	المتوسط	2.54	2.49	2.47	2.54	2.51
		الانحراف	0.45	0.50	0.52	0.47	0.42
	دراسات عليا	المتوسط	2.50	2.40	2.38	2.38	2.41
		الانحراف	0.48	0.53	0.56	0.57	0.49
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط	2.53	2.48	2.47	2.53	2.50
		الانحراف	0.44	0.53	0.58	0.56	0.48
	من 5 - أقل من 10 سنوات	المتوسط	2.47	2.38	2.38	2.47	2.42
		الانحراف	0.46	0.56	0.53	0.47	0.43
	10 سنوات فأكثر	المتوسط	2.55	2.51	2.48	2.50	2.51
		الانحراف	0.46	0.48	0.52	0.51	0.44

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن مستوى التنمية المهنية المستدامة لمعلمي مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على مجالات مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التواصل	.679	1	.679	3.305	.07
هوتلنج=0.23	التدريب والتطوير	1.059	1	1.059	4.165	*.04
ح=0.150	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	1.195	1	1.195	4.334	*.04
	تنمية مهارات التدريس	1.696	1	1.696	6.816	*.01
	الدرجة الكلية	1.128	1	1.128	5.872	*.02
المؤهل العلمي	التواصل	.234	1	.234	1.139	.29
هوتلنج=0.27	التدريب والتطوير	.902	1	.902	3.549	.06
ح=0.095	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	.828	1	.828	3.004	.08
	تنمية مهارات التدريس	1.767	1	1.767	7.102	*.01
	الدرجة الكلية	.843	1	.843	4.389	*.04
الخبرة	التواصل	.653	2	.326	1.590	.21
ويلكس=0.974	التدريب والتطوير	1.553	2	.776	3.053	*.05
ح=0.460	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	1.075	2	.538	1.950	.14
	تنمية مهارات التدريس	.311	2	.155	.624	.54
	الدرجة الكلية	.831	2	.415	2.162	.12
الخطأ	التواصل	60.569	295	.205		
	التدريب والتطوير	75.006	295	.254		
	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	81.330	295	.276		
	تنمية مهارات التدريس	73.380	295	.249		
	الدرجة الكلية	56.660	295	.192		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	التواصل	1978.120	300			
	التدريب والتطوير	1901.280	300			
	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	1881.760	300			
	تنمية مهارات التدريس	1941.920	300			
	الدرجة الكلية	1909.373	300			

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

يتبين من الجدول (6) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لأثر الجنس في الدرجة الكلية وجميع المجالات وجاءت الفروق لصالح الإناث باستثناء مجال التواصل، وقد يعزى ذلك من وجهة نظر المعلمات إلى اختلاف المراحل التعليمية التي تدرسها المعلمات وما تقتضيه طبيعة هذه المراحل من تنمية مستمرة وتوجيه، إذ إن نسبة المعلمات اللواتي يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى ورياض الأطفال أكبر من نسبة المعلمين، وبالتالي زيادة مستوى التنمية المهنية المستدامة المتحققة من قبل المديرات لمعلمات هذه المرحلة لضمان جودة التعليم للطالب. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لأثر المؤهل العلمي في الدرجة الكلية ومجال تنمية مهارات التدريس وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس، وقد يعود ذلك إلى افتراض المدراء أن المعلمين ذوي مؤهل الدراسات العليا يمتلكون معارف ومهارات وخبرات بنسبة أكبر من المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس وبالتالي يكون التوجيه والإرشاد للمعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس بنسبة أكبر من غيرهم، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العيصاني والعتيبي (2021) في وجود فروق تعزى لنوع المؤهل العلمي لأصحاب البكالوريوس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لأثر الخبرة في مجال التدريب والتطوير، ولمعرفة الفروق الزوجية بين مستويات الخبرة تم استخدام اختبار (LSD) والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لأثر سنوات الخبرة.

المجال	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 سنوات - أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
التدريب والتطوير	أقل من 5 سنوات	2.48	-	0.30	0.74
	5 سنوات - أقل من 10 سنوات	2.38	0.30	-	*0.05
	10 سنوات فأكثر	2.51	0.74	*0.05	-

يبين الجدول (7) وجود فروق بين مستويات سنوات الخبرة على مجال التدريب والتطوير، وكان الفرق بين الخبرة المتوسطة (5 سنوات - أقل من 10 سنوات) والخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) وجاءت الفروق لصالح الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات). وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد حصلوا على مستوى متقدم من التدريب والتطوير للخبرات والمهارات والمعارف، وتم تقديم التوجيه والإرشاد المهني لهم بشكل مستمر من قبل المدراء خلال مسيرتهم المهنية الطويلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق مديري مدارس تربية لواء البادية الشمالية الغربية لإدارة الجودة الشاملة وبين مستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؟. للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مجالات إدارة الجودة الشاملة ومجالات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومستوى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين

المتغير	معامل الارتباط	التواصل	التدريب والتطوير	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	تنمية مهارات التدريس	الكلية
التزام الإدارة المدرسية	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية	(**).681 .000	(**).718 .000	(**).681 .000	(**).665 .000	(**).773 .000
التركيز على رضا المستفيدين	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية	(**).638 .000	(**).630 .000	(**).637 .000	(**).613 .000	(**).709 .000
العمل كفريق	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية	(**).613 .000	(**).654 .000	(**).616 .000	(**).624 .000	(**).706 .000
التحسين المستمر	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية	(**).652 .000	(**).724 .000	(**).715 .000	(**).733 .000	(**).797 .000
الكلية	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية	(**).715 .000	(**).767 .000	(**).734 .000	(**).734 .000	(**).832 .000

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) بين درجة تطبيق مجالات إدارة الجودة الشاملة وبين مستوى مجالات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. وتفسر هذه النتيجة إلى توجهات وزارة التربية والتعليم لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وتهيئة البنية التحتية اللازمة في المدارس لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كافة المجالات. كما تفسر هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى زيادة وعي المدراء بضرورة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ودورها في تحقيق جودة التعليم بالإضافة لتوجهات وزارة التربية والتعليم المستمرة لتطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا ووضع معايير تخصصية لكل مجال وربطها بنظام رتب المعلمين المعمول به حاليًا في وزارة التربية والتعليم الأردنية، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصالحية (2010).

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بالآتي:

1- عقد ورشات دورية من قبل الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم لحث مديري المدارس نحو توجيه المعلمين لإجراء البحوث وتزويد مديري ومعلمي المدارس بالمهارات اللازمة للقيام بالبحوث بالإضافة إلى تقديم الدعم الأكاديمي والفني للمعلمين الباحثين.

- 3- تشجيع المعلمين لإجراء البحوث من خلال الحوافز، وطرح جائزة لأفضل بحث تربوي من قبل وزارة التربية والتعليم، والأخذ بتوصيات البحوث وتطبيقها في الميدان.
- 4- توصي الدراسة بالتنسيق بين مديري المدارس وقسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية لتوفير التقنيات الحديثة اللازمة لخدمة العملية التعليمية وتدريب المعلمين على استخدامها.
- 5- توصي الباحثة بضرورة تنظيم برنامج زمني من قبل مدراء المدرسة لتبادل الزيارات مع المدارس الأخرى والتنسيق مع هذه المدارس وأن تتضمن هذه الزيارات حضور حصص صفية وفعاليات مدرسية مع مراعاة عدم تأثير هذه الزيارات على سير العملية التعليمية.
- 6- إقامة دورات في وزارة التربية والتعليم لكل من المدراء لتوعيتهم بأهمية تفويض الصلاحيات ودورها في تحقيق إدارة الجودة الشاملة، وللمعلمين لتعريفهم بمبدأ تفويض الصلاحيات وما يترتب عليه من مسؤوليات عند التفويض إليه بحسب المهمة.
- 7- ضرورة اتباع آلية مُتفق عليها بين المعلمين والمدير لاستخدام وسائل التواصل المتاحة لتقديم تقارير دورية لأولياء الأمور تتعلق بشؤون أبنائهم.
- 8- تطوير الخدمات التعليمية من خلال التغذية الراجعة التي تقدمها وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم، والتغذية الراجعة من أولياء الأمور والطلبة ويمكن تفعيل ذلك من خلال وضع صندوق اقتراحات وملاحظات في مكان بارز في المدرسة لكل من المعلمين والطلبة لتقديم اقتراحاتهم وملاحظاتهم، وتطوير الخدمات التعليمية في ضوء هذه الاقتراحات والملاحظات .
- 9- متابعة مدير المدرسة لما يستجد من دورات لاكتساب طرائق التدريس الحديثة تنظمها وزارة التربية والتعليم، وتنسيب المعلمين للالتحاق بهذه الدورات كلاً حسب احتياجاته والتي يحددها مدير المدرسة من خلال ملاحظته لأداء المعلمين أثناء الزيارات الصفية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- الإدرسي، على (2018). دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المنظمات التعليمية اليمنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأندلس، صنعاء، اليمن.
- أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين (2023). الأردن، عمان. <https://qrta.edu.jo>.
- البادي، نواف (2010) الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو. عمان: دار اليازوري.
- البداينة، صفاء (2015). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتجديد الوظيفي من وجهة نظر مديريهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.
- البدرى، سليمة (2014). مدى فاعلية برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى سلطنة عمان.

- جودة، محفوظ (2012). إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار وائل للنشر.
- الحراشة، محمد (2018). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة مسالك التربية والتكوين- المغرب، 1(1): 8-20.
- حرز الله، حسام الدين (2016). دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحري، رافدة (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمود، خضير (2009). إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمود، خضير (2012). إدارة الجودة وخدمة العملاء. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحوالدة، تيسير والزيودي، ماجد (2012). النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدراكية، مأمون (2008). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- دعمس، مصطفى (2011). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الرامي، فواز (2009). المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد. الإمارات. العين: دار الكتاب الجامعي
- ربيعة، محمود والشمري، مازن وكزار، مازن (2013). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم. بيروت: دار الكتب العلمية.
- السريجين، أشرف (2017). دور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- السويحي، وائل صلاح (2022). تطوير التعليم رؤية استشرافية نماذج للتنمية المهنية لبيئات متنوعة. مصر: وكالة الصحافة العربية
- سيد، أسامة والجمال، عباس (2012). التدريب والتنمية المهنية المستدامة. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الصالحية، فاطمة (2017). أهمية التنمية المهنية المستدامة ودورها في تطوير العمل المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي، 6: 1525-1552، مصر.
- صميلي، حنان عبد الله والبادي، نوف محمد (2021). واقع تحقيق القيادات التربوية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات من وجهة نظرهن في المدارس الحكومية بمدينة جدة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية_الأردن، 10(2): 345-375.
- طاهر، رشيدة (2010). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية. مصر: دار الجامعة الجديدة.

- أبو عبده، فاطمة (2011). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، الخليل، فلسطين.
- العزاوي، نجم (2014). المدخل الإداري والمعلوماتي، نظم ومتطلبات وتطبيقات. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العسيلي، رجاء (2007). تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، مجلة العلوم التربوية، البحرين، 8(4):180.
- العمامرة، محمد (2012). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- العضاوي عبد الله والعتيبي ماجد (2021). اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية، المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
- الغامدي، عادل (2008). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الغني، مرزوق (2011). التعلم مدى الحياة. أطروحة مرجعية لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي لمراكز البحوث التربوية من فترة 26-27 مارس 2011، بيروت، لبنان.
- مرسي، مصطفى (2013). التدريب الإلكتروني كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. مجلة الثقافة والتنمية_ جامعة سوهاج، مصر، 14(70): 21-40.
- مسلم، رامي (2018). درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- المصاير، عبد الله (2019). مدى تطبيق مديري المدارس الابتدائية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. جامعة نمار، اليمن 1(1): 7-43.
- أبو النصر، مدحت (2015). إدرة الجودة الشاملة: إستراتيجية كايزن اليابانية لتطوير المنظمات. القاهرة: المجموعة العربية.
- وزارة التربية والتعليم (2023). إطار سياسة المعلم. الأردن، عمان. <https://moe.gov.jo/node/16027>
- وزارة التربية والتعليم (2023). مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الغربية. الأردن، عمان. <https://moe.gov.jo/node/12>

المراجع الأجنبية:

Acharya, Home Prasad (2015). **The Role of principle Leadership for professional Growth of Teacher**. A thesis submitted to the faculty of the graduate college with requirement for the degree

of Doctor of education, Oklahoma state university, USA.

Aduwa- Ogiegbaen S(2014). Nigerian Inservice Teachers'self-Assessment in core Technology Competences and Their professional Development Need in ICI, **Journal of computing in Teacher Education** 26(1):36-61

Besterfield etal, 2014 Besterfield, D.H., Michna, C.B.Besterfield G.H.,Sacre,M.B (2014).**Total Quality Management**, USA:pearson Education.

Habashi, F.&Garbi, F.(2014). **Models of Application of Total Quality Management in Private Secondary school in Amman from the point of view of managers.**(unpublished masters thesis). Middle East university, Amman, Jordan.

Kassahun, N (2014). **Practices and Challenges of Educational Supervision in Government Schools of Addis Ababa**, Master Thesis presented to Addis Ababa University, Addis Ababa.

Kayani, Tanvir (2012). Total quality management in classroom at university level in Islamabad city, **Pakistan journal of social science**, 1(2):392-404.

Najafabadi,Hossien and Sadeghi, Senaz and Habibzadeh, pouya (2008): **Total Qouality Management in higher education"case study: Quality in practice at univercity collage of Boras"**,master thesis, University college of Boras, swedan.

Riggs, D.E (2014).**strategic quality management in libraries**, Englewood, CO.A Sourcebook, libraries Unlimited.

درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة
الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم
د. تهناني عبد الحافظ بوزيه*

تاريخ قبول البحث: 2024/11/5م

تاريخ وصول البحث: 2024/6/30م

الملخص

هدفت الدراسة إلى بيان درجة تضمين كتاب العلوم الصف الثامن المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS (Trend in International mathematics and science study) من وجهة نظر معلمي العلوم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي وقامت الباحثة بتطوير مقياس مكون من 23 فقرة، وجرى التأكد من صدقه وثباته، توزعت فقرات المقياس على ثلاثة مجالات: المعرفة والتطبيق والتفكير، وجرى تطبيقه على عينة مكونة من (120) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم جاء بدرجة مرتفعة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في تقديرات معلمي العلوم ومعلماتها تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها إثراء متطلبات المهارات العقلية مجال التفكير ضمن كتاب العلوم المطور للصف الثامن بحيث تناسب متطلبات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS.

الكلمات المفتاحية: كتاب العلوم، الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS، المهارات العقلية.

* دكتورة.

Extent of Inclusion of TIMSS Cognitive Skills in the Developed Science Textbook from Science Teachers' Perspective

Abstract

The study aims to show the degree to which the developed 8th-grade science book includes the mental skills mentioned in the Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS) from the point of view of science teachers. The researcher followed the descriptive survey method to achieve the objective of the study. She developed a scale consisting of (23) items, and its validity and reliability were confirmed. The scale items were distributed into three domains: Knowing, Applying, Reasoning, and it was applied to a sample of (120) male and female teachers at government schools affiliated with the Education Directorate in Rusaifa District. The results of the study showed that the inclusion of the developed science book of the cognitive skills included in the TIMSS international test from the science teachers' perspectives was at a high level. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the estimates of science teachers attributed to the gender variable and years of experience. The study came out with recommendations, the most important of which is to enrich the cognitive skills requirements in the thinking field within the developed science book for the eighth grade to suit the requirements of the Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS).

Keywords: Science Book, TIMSS, Mental Skills

المقدمة:

التطوير، والتغيير ضرورة حياتية، ونتاج للتطور المعرفي للإنسانية، ولا سيما في قطاع التعليم، الذي يشهد مسارات متعددة للتطوير على مستوى دول العالم، الأمر الذي يفرض على راسي السياسات التربوية وواضعي المناهج مواكبة التطوير والتغيير، والاستمرار بالتقييم للحصول على مخرج تعليمي قادر على النهوض بمجتمعه وقادر على تحمّل مسؤولياته، وإثبات كفاءته ضمن معايير تقييم عالمية.

من هنا جاء اهتمام الأردن ممثلاً بكل من المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، والمركز الوطني لتطوير المناهج، ووزارة التربية والتعليم لبناء جيل من الطلبة يُنافس الأجيال العالمية من حيث قوته المعرفية ومهاراته العملية والعقلية. فسعت الجهود المذكورة لقياس مستويات طلبة الأردن في العلوم والقراءة والرياضيات مقارنة لمستويات طلبة العالم بالمشاركة بالتقييمات الدولية. واستفيد من النتائج في رسم السياسات التعليمية، وتطوير المناهج بما يضمن مستوى منافساً لطلبتنا.

تؤثر جودة الكتب المدرسية التي يتم تدريسها في المدارس بشكل مباشر على جودة التعليم. ومن الضروري أن توفر المهارات اللازمة للطلبة، لذا لا بد من تقييمها والوقوف على تضمينها للمهارات اللازمة للطلبة (Yildiz & Tatar, 2012). ومواكبة الحداثة، والتقييم والتطوير المستمرين في كافة أوجه العمل التربوي، لمواكبة تلك المتغيرات (أبو الريش، 2013).

لقد ازدادت أهمية تعليم العلوم مع مرور الوقت، وأصبح واحداً من أهم العلوم الأساسية الهادفة لإنتاج أفراد منتجين قادرين على الفهم والاستكشاف، وحل المشكلات التي يواجهونها، واستخدام التكنولوجيا بكفاءة (Hançer et al., 2003). وحسب النظرية البنائية يتوقع من الطلاب تطوير النتائج من خلال اتباع الأساليب العلمية، وتقديم مشكلة أو موقف من واقع الحياة. ليتفاعل الطلبة علمياً مع الحياة، يبحثون ويراقبون وي طرحون الأسئلة ويضعون الفرضيات ويفسرون ويقيمون ويتواصلون (Ekici & Erdem, 2020). ليصبحوا أفراداً منتجين. يُعد أداء الطلبة في الاختبارات الدولية أحد مؤشرات تحقيق ذلك ويوضح اتجاه سير العملية التعليمية في الدول المشاركة، فهو يوضح مواطن القوة والضعف، مما يساهم في تدارك الأمر للنهوض بالنظام التعليمي (فلاته، 2022). خاصة إذا سمح واضعي السياسات التعليمية

للمعلمين بتحديد الإستراتيجية التي يرون بأنها ستعمل بشكل أفضل في الغرفة الصفية (Enck,2011).

دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) الذي تشرف على انعقاده الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) مرة كل 4 سنوات، يقيس الاتجاهات في التحصيل في الرياضيات والعلوم للصفين الرابع والثامن. وتعد من أشهر الدراسات الدولية وأهمها في مجال الرياضيات والعلوم التي تهدف إلى مقارنة تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم، في الأنظمة التربوية المتباينة في خلفياتها الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية بهدف التعرف إلى التحصيل في تلك الأنظمة، وقياس مدى تأثير المتغيرات والعوامل ذات العلاقة في مستوى التحصيل. (الحصان، 2015).

في عام (2019) بلغ عدد الدول المشاركة في الصف الثامن (39) دولة من بينها (10) دول عربية هي، الأردن، ومصر، ولبنان، والكويت، والمغرب، وقطر، والبحرين، وعمان، والسعودية، والإمارات. وكان ترتيب الأردن في المركز (31) لاختبار العلوم بين الدول المشاركة. في دراسة (2015) بلغ الترتيب (32) من أصل (39) دولة. أما الترتيب الذي حققه الأردن في دراسة (2011) فقد بلغ (28) من أصل (45) دولة مشاركة. في عام (2007) حقق الأردن الترتيب (20) من أصل (49) دولة مشاركة. أما في عام (2003) فقد بلغ ترتيب الأردن في اختبار العلوم (26) من أصل (46) دولة مشاركة وكانت المرة الثانية التي يشارك بها الأردن في هذه الدراسة، وبلغ ترتيبه في أول مشاركة له (30) من أصل (38) دولة مشاركة عام (1999). (التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم، 2021).

تنوعت المهارات المعرفية التي تناولتها الدراسة الدولية TIMSS خلال السنوات التي عُقدت بها. في دراسة (2019) تُصنّف هذه المهارات إلى ثلاثة مجالات: المعرفة: يعالج قدرة الطالب على التذكر، التعرف، الوصف، تقديم أمثلة من الحقائق والمفاهيم والإجراءات الضرورية لأساس متين في العلوم. وهو ما يمكن الحكم عليه بالمستويات الدنيا من هرم بلوم المعروف. التطبيق: تُلخص مهارات مجال التطبيق بقدرة الطالب على أن يقارن ويصنّف، يربط، يفسّر نماذج، يفسر معلومات، يشرح. ليتمكن الطلبة من مشاركة تطبيق المعرفة ويركز على استخدام هذه المعرفة لمقارنة وتصنيف مجموعات الأشياء أو المواد، يربط المعرفة في مفاهيم العلوم بسياق محدد،

يولّد تفسيرات ويحلّ مسائل عملية. وهذا المجال يوازي المستويات المتوسطة من هرم بلوم. التفكير: الفقرات التي تُصنّف ضمن هذا المجال قد تنطوي على أكثر من نهج يشمل استخدام الدليل والفهم العلمي للتحليل، والتركيب والتعميم، وتطوير الفرضيات وتصميم النماذج وغالبًا في مواقف غير مألوفة وفي سياقات معقدة. ومهارات هذا المجال عليا تتبلور بقدرة الطلبة على التنبؤ والتصميم والتقييم والتوصل لنتيجة والتحليل والتركيب والتعميم والتبرير (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2023).

إنّ مهارات مجال التفكير تحمل في توصيفها مهارات القرن الحادي والعشرين. فاستخدام الدليل والفهم العلمي للتحليل تتبلور بمهارة التفكير الناقد الذي تمّ توضيحه من قبل (Wiggins & McTighe, 2018) بأنّه مهارة تتدرج من التحليل إلى تحليل الحجج ثمّ الإبداع والتقييم. كما أنّ مهارتي التركيب والتعميم لا يستقيمان دون الإبداع والتشارك. وبالتالي ممارسة عادة من عادات العقل المتمثلة بتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة للاستفادة مما تمّ تعلمه. وعادات عقل أخرى كالتفكير بمرونة، والتفكير بما وراء المعرفة، والتساؤل وطرح المشكلات من أصل ست عشرة عادة تشتمل على مهارات اجتماعية وحياتية (Costa & Kallick, 2000). مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على المسوغات الواردة في مقدمة الدراسة، ودعوة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية لإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث للمساهمة في تحسين نتائج الطلبة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2021). واستجابةً لتوصيات الدراسات السابقة التي أوصت بإجراء مزيد من الدراسات حول شمول المناهج مجالات المحتوى والمهارات العقلية المتضمنة في الدراسة الدولية تيمس (الجبر 2014)، (Dren, 2014)، (Yalcinkaya, 2013). وبعد الاطلاع على نتائج الدراسة لعام (2019) التي كشفت عن ضعف مستويات الطلبة. وجمع الملاحظات حول المنهاج المطوّر لكتب العلوم أثناء متابعة تحليل محتوى كتب العلوم من قبل المعلمين- بحكم عملها كمشرفة تربوية لمادة العلوم-، بالإضافة للعديد من الإشارات الميدانية التي لاحظتها الباحثة أثناء تطبيقها لاختبار تيمس الدولي في عينة مدارس تربية الرصيفة من تعثر الطلبة في بعض الفقرات المحددة.

من هنا تولدت الرغبة لدى الباحثة لدراسة درجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم ومعلماتها في تربية الرصيفة.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة تضمين كتاب العلوم المطوّر الصف الثامن للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمي العلوم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تضمين كتاب العلوم الصف الثامن المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- للتحقق من درجة تضمين كتاب العلوم الصف الثامن المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية لواء الرصيفة.
- وتحديد فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر أفراد العينة لدرجة تضمين كتاب العلوم الصف الثامن المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة.

أهمية الدراسة:

تمت هذه الدراسة لما لها من أهمية نظرية وأهمية تطبيقية يمكن توضيحهما كالآتي:

الأهمية النظرية:

- يتوقع أن تقدم هذه الدراسة تصوراً عن المهارات العقلية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن التي تحاكي المهارات العقلية المتضمنة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS.
- رفد قاعدة بيانات الأدب النظري التربوي.

الأهمية التطبيقية:

- تزويد أصحاب القرار القائمين على تأليف المناهج في المركز الوطني لتطوير المناهج بالمؤشرات الدالة لإجراء التعديلات المناسبة.

-تمكين معلمي ومعلمات العلوم الاستفادة من هذه الدراسة لتعرف المهارات العقلية التي يجب تدريب الطلبة عليها لرفع مستواهم في الدراسات الدولية بشكل عام من خلال إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم المختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

لأغراض تحقيق الهدف المرجو من البحث تمّ تطبيق الدراسة ضمن الحدود التالية:
الحد البشري: العينة البشرية للدراسة تكونت من معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية العليا من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة والبالغ عددهم الكلي 140 معلّمًا ومعلّمة منهم 81 معلمة و59 معلّم.

الحد المكاني: طبّقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة.

الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأوّل للعام الدراسي 2024/2023.

الحد الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على كتاب العلوم المطوّر للصف الثامن الأساسي.

المحددات:

تحدد نتائج الدراسة بصدق أدوات الدراسة وثباتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- درجة التضمين The Degree Of Inclusion: مدى تضمين الكتاب مدار البحث للمهارة (البري وآخرون، 2018)

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنّه مدى تضمين كتاب علوم الصف الثامن للمهارات العقلية المتضمنة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS.

- كتاب العلوم Science Book: الكتاب الذي يحتوي على الأنشطة التي يمكن أن تزود الطلبة بالسلوكيات والمعرفة والمهارات والميزات المختلفة المحددة في المنهج (Ünsal & Güneş, 2003).
وتعرّفه كوليز (دار النشر المعروفة) بأنّه مناهج يتبع طريقة مخصصة لدراسة المواد ذات المحتوى التجريدي لتحدي المنطق لدى الطلبة بهدف تشجيعهم على فكرة المناقشة وتنمية المعرفة لديهم.
وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنّه كتاب العلوم المعد من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج للعام الدراسي 2023 . لتحقيق نتائج مقررات مادة العلوم العامة للصف الثامن الأساسي التي أقرتها وزارة التربية بالتعاون مع المركز الوطني لتطوير المناهج، ويدرس في مدارس وزارة التربية والتعليم.

- الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS): Trends In International Mathematics And Science Study دراسة في الاتجاهات الدولية للرياضيات والعلوم. تشرف على عقده الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) مرة كل 4 سنوات ويقيس الاتجاهات في تحصيل الرياضيات والعلوم للصفين الرابع والثامن (IEA, 2023).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه اختبار دولي ذو معايير دولية تُسهم نتائجها بتحديد مستوى الطلبة في الأردن دوليًا وتُعطي نتائجها المؤشرات والدلائل لصانعي القرار برسم السياسات التعليمية.

المهارات العقلية Mental Skills : عمليات التفكير المتوقعة من الطلبة عند مواجهتهم المسائل العلمية (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2022).

وتعرفها الباحثة بأنها المهارات التي يكتسبها الطلبة من منهاج العلوم وتمكنهم من حل المشكلات الواقعية وتقديم تفسيرات لظواهر طبيعية تكشف عن قدرتهم في توظيف ما وراء المعرفة. وقيست درجة تضمينها بالدرجة الكلية التي استجاب لها المعلمين على مقياس تضمين المهارات العقلية.

الدراسات السابقة:

أجرى كل من زهران وحزمة (2023) دراسة هدفت تعرّف درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن (الملاحظة، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، استخدام علاقات الزمان والمكان)، تمثلت أداتي الدراسة بقائمة لعمليات العلم الأساسية، واستمارة تحليل محتوى. أظهرت النتائج أنّ درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصفين بلغت (1038) تكرارًا، وأوصى الباحثان بتضمين استخدام العلاقات الزمانية والمكانية في كتب العلوم لحصولها على المرتبة الأخيرة.

وتناولت الروّاد (2022) كتاب الرياضيات للصف الثامن في الأردن بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تضمين معايير تيمس (2019) في كتاب الرياضيات المطوّر، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وطورت أداة تحليل محتوى وتم تطبيقها على كتاب الرياضيات المطوّر. أظهرت النتائج أنّ معيار المعرفة جاء بالمرتبة الأولى، يليه معيار التطبيق، وجاء معيار الاستدلال في المرتبة الثالثة. خرجت الدراسة بتوصيات منها رفع مستوى الوعي لدى المعلمين والمعلمات بأهمية معايير الدراسة الدولية وتضمينها في ممارساتهم التدريسية.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من صلاح وجويفل (2021) إلى تقييم مناهج العلوم المطور (كولينز) للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان، وتقييم كل مجالاته. واعتمدا في هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي. من وجهة نظر معلمي ومشرفي الصف الأول، وتكونت أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة من 62 فقرة موزعة على ستة مجالات: نتائج التعلم، محتوى المنهاج، النشاطات التعليمية، التقويم، عرض المادة التعليمية، الإخراج الفني للكتاب. تكونت عينة الدراسة من ثلاث مشرفين، و(131) معلماً ومعلمة، بحيث شملت جميع معلمي ومعلمات المحافظة. أظهرت النتائج أن تقديرات المنهاج من وجهة نظر أفراد العينة في درجة التقدير المتوسط.

وقامت الخلف (2021) بدراسة للكشف عن المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للصفين الرابع والثامن في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات. واعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت النتائج التوافق مع متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات في مجال البعد المعرفي وتتعارض معه في مجال المهارات الصحية والوقائية. وأوصت بضرورة إعداد مراجعة لمحتوى مقررات العلوم بحيث يتم تضمين متطلبات المهارات الحياتية وربط المتعلم مع البيئة المحيطة به وتعزيز المهارات البيئية التي تدعوه إلى المحافظة على مواردها وإيجاد حلول فعالة للمشكلات البيئية، مع ما يناسب معايير الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات.

وقامت مصلاح (2020) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تحقيق محتوى كتاب العلوم للصف الثامن للمعايير الدولية لاختبارات تيمس من وجهة نظر معلمي العلوم في العاصمة عمان. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم اعتماد المعايير الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS لتطوير استبانة تقيس درجة تحقق هذه المعايير في كتاب العلوم. وتصميمها على بعدين: بعد الموضوعات والبعد المعرفي، طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (294) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق محتوى كتاب العلوم للمعايير الدولية لاختبارات تيمس من وجهة نظر معلمي العلوم في العاصمة عمان كانت (متوسطة)، وأنه لا يوجد فرق بين متوسطي تقديرات أفراد العينة في درجة تحقيق محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي للمعايير الدولية لاختبارات تيمس من وجهة نظر المعلمين تعزى لاختلاف متغير النوع الاجتماعي وسنوات الخدمة وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها؛ إجراء

مراجعة لكتاب العلوم العامة للصف الثامن من قبل القائمين على المناهج، بحيث يتضمن بعدي الموضوعات والبعد المعرفي بدرجة تتناسب مع المعايير الدولية لاختبارات تيمس 2019. وأجرى قبلان (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة التزام كتب العلوم في الأردن بالصفوف من رابع إلى سادس بنموذج برونر الحلزوني في تصميم المنهاج والتعرف على تكرار المفاهيم العلمية وكيفية انتقالها من صف لآخر. وأظهرت النتائج الاتساع الأفقي الكبير في مستوى معالجة مجالات المعرفة والمفاهيم المختلفة بنسبة عالية للمستوى العقلي والخصائص النمائية للطلبة حيث تم التدرج من العام إلى الخاص ومن السهل إلى المركب في كتب العلوم للصفوف من رابع إلى سادس. وقد تحقق التكامل الرأسي الذي بدا جلياً ومراعياً للخصائص النمائية للمرحلة فقد تم الربط ونسبة عالية بين المحتوى والخبرات بأنشطة مناسبة من حيث توضيحها وتعميقها للمفاهيم، فهي من يثبتهم علاوة على انتقالها من المحسوس (في الصفوف الدنيا) إلى المجرد (في الصفوف العليا). وقد خرجت الدراسة بتوصيات ومقترحات لمعالجة جوانب القصور في مناهج العلوم ومختلف المناهج الدراسية في المملكة الأردنية. وقام الخزام (2019 Alkhazam) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تضمين معايير تيمس الدولية في كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر معلمي الرياضيات. عينة الدراسة تكونت من 300 معلم ومعلمة يدرّسون منهاج الرياضيات للرابع الأساسي في محافظة المفرق. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي. أعد الباحث استبانة مكونة من بعدين هما (المحتوى والمعرفة) ينبثق من كل منها (3) مجالات ويندرج تحتها (43) معياراً. وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى تضمين معايير الدراسة الدولية للرياضيات (TIMSS-2019) في الكتاب المقرر لطلبة الصف الرابع في الأردن من وجهة نظر معلمي الرياضيات للصف الرابع كان بدرجة متوسطة ونسبة مئوية عامة بلغت 66%.

وأجرى القحطاني (2018) دراسة هدفت بناء إستراتيجية مطوّرة تركز على معايير الرياضيات في الدراسة الدولية تيمس لتنمية الحس الرياضي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، تصميم ثنائي (قبلي - بعدي) وتكونت العينة من (70) من الطلبة الموهوبين، في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إعداد اختبار الحس الرياضي (50) فقرة اختيار من متعدد في مكونات الحس العددي، والحس المكاني، والحس الإحصائي، وحس القياس. وبعد التطبيق الميداني، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند

مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الرياضي عامة، ومكوناته كل على حدة لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتوظيف ممارسات تعليمية تفعل أنشطة دراسة تيمس الدولية في بناء مهارات الطلبة الموهوبين.

وقدمت طبازة (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى الرياضيات في كتابي الرابع والثامن في فلسطين لمعايير اختبار تيمس الدولي-2015. شملت أدوات الدراسة بطاقات تحليل المحتوى المعدة في ضوء معايير اختبار تيمس الدولي-2015. نهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتنفيذ الدراسة. وأظهرت النتائج نسب توافق محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية مع معايير اختبار تيمس الدولي للصف الرابع كما يلي: العمليات المعرفية المحددة بنسبة 68.39%، والتطبيق 18.75% والاستدلال 12.85%. بينما الصف الثامن المعرفة 40.94%، والتطبيق 33.83%، أما الاستدلال 25.218%. وأوصت الباحثة بضرورة إلمام واضعي المناهج بمعايير TIMSS، واستخدام نتائج الدراسة في تطوير مناهج الرياضيات.

وهدف دراسة الحصان (2015) إلى استقصاء مدى تحقق متطلبات الدراسة الدولية تيمس لعام 2015 في كتب العلوم السعودية المطورة للصفوف من (1-4) الأساسي. استخدمت هذه الدراسة المنهج التحليلي وصممت الباحثة بطاقة تحليل وطبقها بعد تحكيمها والتأكد من صدق ثباتها. حيث شملت البطاقة على ثلاثة أبعاد: بُعد المحتوى، بعد المهارات العقلية، وبعد الاستقصاء العلمي. أظهرت النتائج تدني درجة مراعاة محتوى مقررات العلوم لمتطلبات مجال موضوعات العلوم، درجة تضمين متطلبات الاستقصاء العلمي جاءت كبيرة، في حين لم تُضمن متطلبات العمليات المعرفية بالقدر الكافي. خرجت الدراسة بتوصيات من أهمها مراجعة كتب العلوم بهدف تحسينها. وهدفت دراسة أمبوسعيد والمزيدي (2013) إلى معرفة نسب تضمين أسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف من خامس إلى ثامن بسلطنة عمان لمجالات المهارات العقلية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) في ضوء مستويات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم تيمس. وبينت النتائج أن نسب تضمين المجالات المذكورة في كتاب العلوم للصف الثامن لم تتفق مع النسب التي حددتها دراسة تيمس، إنما يتمحور التركيز على مجالي المعرفة والتطبيق.

وأجرى موسى (2012) دراسة هدفت إلى تقييم محتوى كتب العلوم الفلسطينية للصف الرابع في ضوء معايير تيمس. تكونت الدراسة من 211 معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم في غزة و30 معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم في مدينة الناصرة. وتكونت أدوات الدراسة من معايير تيمس واستبانة

للمعايير وأداة تحليل للمحتوى. ولقد أثبتت النتائج أنّ النسبة العامة لمعايير تيمس في محتوى منهاج العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي نسبة ضعيفة. التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بتناولها معايير الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS والمهارات اللازمة لتحقيق نتائج منافسة للطلبة المشاركين فيه، وتحليل محتوى كتب العلوم للمراحل المختلفة. استفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة وصياغة مؤشرات الاستبانة المستخدمة لتنفيذ الدراسة وتدعيم النتائج. اختلفت هذه الدراسة بأنّها تناولت المهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة. وهي أول دراسة في حدود علم الباحثة. الطريقة والإجراءات:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي للكشف عن درجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من 151 معلمًا ومعلمة لمادة العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة، وقد تمّ توزيع استبانة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، استجاب 120 فردًا في حين لم يستجب 31 فردًا، وبالتالي فإنّ عينة الدراسة 120 معلمًا ومعلمة علوم من تربية الرصيفة. وتاليًا وصف أفراد عينة الدراسة:

الجدول (1): الوصف الديموغرافي لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	47	39.2%
	أنثى	73	60.8%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	25.8%
	5-10 سنوات	50	41.7%
	أكثر من 10 سنوات	39	32.5%
		120	100%

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية لواء الرصيفة. وطوّرت فقرات هذه الاستبانة بعد الاطلاع على معايير الدراسة الدولية تيمس-2019 بنسختها العربية المدرجة في أطر الدراسة المنشورة من قبل المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض الفقرات انطلاقاً من خبرة الباحثة كمشرفة تربوية وبما اكتسبته من الأدب النظري تحديداً دراسة (المصلح، 2020)، ودراسة (الحصان، 2015)، ودراسة (موسى، 2012).

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة قياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية من وجهة نظر المعلمين من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في الجامعات، والمؤسسات التربوية لإبداء رأيهم في تغطية مجالات الأداة، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات، وصلاحيها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف، أو إضافة، أو إعادة صياغة للفقرات، ومناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه وتكونت الأداة في صورتها النهائية من ثلاثة مجالات، و23 فقرة.

ثانيًا: صدق البناء:

1- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق البناء لمقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، مكونة من (20) معلمًا ومعلمة من معلمي تربية الزرقاء الأولى، وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمجال المنتمية له، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (2) معاملات الاتساق الداخلي للأداة، ومجالاتها وارتباطها بالأداة ككل

المعرفة			التطبيق			التفكير		
رقم الفقرة	المجال	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	المجال	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	المجال	الدرجة الكلية
1	.763	.673	1	.554	.586	1	.674	.654
2	.649	.651	2	.568	.711	2	.796	.723
3	.552	.488	3	.609	.652	3	.750	.731
4	.676	.587	4	.723	.600	4	.819	.785
5	.693	.614	5	.330	.255	5	.824	.717
6	.873	.751	6	.439	.545	6	.714	.736
7	.642	.577	7	.477	.521	7	.747	.717
8	.748	.797						
9	.553	.506						

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات مجال المعرفة والدرجة الكلية للمجال المنتمية له من مقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمي العلوم تراوحت بين (0.552 و 0.873) وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال التطبيق والدرجة الكلية للمجال بين (0.488 و

0.797) وبين فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.330 و 0.723)، وبين فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.225 و 0.711)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال التفكير والدرجة الكلية للمجال بين (0.674 و 0.824)، وبين فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.654 و 0.785)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لمقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمي العلوم.

2- صدق الارتباطات الداخلية:

للتحقق من صدق الارتباطات الداخلية تم استخراج معامل ارتباط بيرسون المجالات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (3) معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية

المجالات	المعرفة	التطبيق	التفكير
المعرفة	1		
التطبيق	.648**	1	
التفكير	.663**	.795**	1
المقياس ككل	.880**	.895**	.909**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

يبين الجدول (3) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم تراوحت بين (0.880 و 0.909) وتراوحت معاملات الارتباط بين المجالات بين (0.663 و 0.795) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وهي قيم تدل على صدق الارتباطات الداخلية للمقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، مكونة من (20) معلماً ومعلمة من معلمي تربية الزرقاء الأولى، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، والجدول (4) يبين هذه النتائج:

الجدول (4) معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا

الرقم	المجالات	معامل الثبات كرونباخ الفا	عدد الفقرات
1	المعرفة	0.930	9
2	التطبيق	0.795	7
3	التفكير	0.923	7
	المقياس ككل	0.943	23

يبين الجدول (4) أن الثبات الكلي لدرجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم بلغ (0.943)، في حين تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية بين (0.795 و 0.930)، وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مقياس درجة تضمين كتاب العلوم للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم. وتكوّن المقياس بصورته النهائية من (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات فرعية وهي:

1-المعرفة وله 9 فقرات.

2-التطبيق وله 7 فقرات.

3-التفكير وله 7 فقرات.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية

1-النوع الاجتماعي وله فئتان (ذكر وانثى).

2-سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

المعيار المستخدم للحكم على المتوسطات:

تم استخدام المعيار التالي = (أعلى تدرج - أدنى تدرج) / عدد المستويات

الدرجة = $1.00 = 3 / (1-4)$

وبذلك تم تصنيف مستويات إجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات المقياس على النحو

التالي:

الدرجة المنخفضة: (1-2).

الدرجة المتوسطة: (2.01-3.00).

الدرجة المرتفعة: (3.01-4).

ويتم حساب الأهمية النسبية بقسمة المتوسط الحسابي على أعلى تدرّج وهو (4) ثم الضرب بـ 100%

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية الرصيفة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية لواء الرصيفة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية الرصيفة، والجدول التالي يبين هذه النتائج: الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية المعبرة عن درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة
1	1	المعرفة	3.27	0.45	82%	مرتفعة
2	2	التطبيق	3.07	0.49	77%	مرتفعة
3	3	التفكير	2.95	0.56	74%	متوسطة
		المتوسط الكلي لدرجة التضمين	3.11	0.43	78%	مرتفعة

يبين الجدول (5) أنّ المتوسط الكلي لدرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية الرصيفة بلغ (3.11) بأهمية نسبية (78%) وبدرجة مرتفعة وهذه النتيجة تخالف ما جاء في دراسة مصلح (2020) وصلاح وجويقل (2021)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية بين (2.95 و 3.27)، حيث جاء مجال المعرفة بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.27) بأهمية نسبية (82%) وبدرجة مرتفعة، تعزو الباحثة هذا إلى أنّ هذا المجال يتضمن المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق الحد الأدنى من نتائج المحتوى. والتي يمكن إيجازها بمعرفة

الطلبة بالحقائق، العلاقات والروابط، والعمليات، والمفاهيم، والأدوات (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2023). وهذه النتيجة متوافقة مع دراسة كل من قبلان (2019) ودراسة الخلف (2021).

تلا مجال المعرفة مجال التطبيق بمتوسط حسابي (3.07) بأهمية نسبية (77%) وبدرجة مرتفعة كما ورد في دراسة طبازة (2018)، واختلفت دراسة مصلاح (2020)، قد يُعزى هذا الاختلاف إلى المدى المتصل بين المهارات العقلية لمجال المعرفة ومجال التطبيق. في حين جاء مجال التفكير بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.95) بأهمية نسبية (74%) وبدرجة متوسطة وافقت نتيجة دراسة مصلاح (2020)، وطبازة (2018) واختلفت دراسة الخلف (2021) وقد يُعزى ذلك لاعتماد دراسة الخلف على تحليل محتوى الكتاب، بينما هذه الدراسة تدرس وجهة نظر المعلمين والمعلمات للعينة المذكورة.

وتاليًا تفصيل الفقرات الفرعية للمجالات:

أولاً: المعرفة:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS لمجال المعرفة مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة
1	1	يتعرّف المصطلحات والمفاهيم.	3.60	0.59	90%	مرتفعة
2	4	يتعرّف وحدة قياس أو اسم المقياس.	3.55	0.61	89%	مرتفعة
3	8	يعط أمثلة على كائنات حية، ومواد غير حية.	3.47	0.80	87%	مرتفعة
4	2	يتعرّف خصائص كائن حي أو خصائص مادة معينة.	3.26	0.61	81%	مرتفعة
5	9	يعط أمثلة على عمليات محددة، ومفاهيم وحقائق محددة.	3.22	0.55	80%	مرتفعة
6	7	يصف العمليات والظواهر الطبيعية.	3.18	0.64	79%	مرتفعة
7	3	يتعرّف استخدام مادة معينة أو فائدة كائن حي معين.	3.17	0.56	79%	مرتفعة
8	5	يصنّف الكائنات الحية، والمواد غير الحية، بناء على تراكيبها.	3.06	0.80	76%	مرتفعة
9	6	يصنّف العلاقات بين الكائنات الحية والمواد غير الحية.	2.90	0.86	73%	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لدرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية الرصيفة لمجال المعرفة تراوحت بين (2.90 و 3.60) ، حيث جاءت الفقرة (يتعرّف المصطلحات والمفاهيم..) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.60) وبأهمية نسبية (90%) وبدرجة مرتفعة، تعزو الباحثة ذلك إلى تضمين المصطلحات والمفاهيم بشكل واضح كملحق مطبوع بنهاية كتاب الطالب. في حين جاءت الفقرة (يصنّف العلاقات بين الكائنات الحية والمواد غير الحية) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.90) وبأهمية نسبية (73%) وبدرجة متوسطة. تُعزي الباحثة ذلك إلى أنّ الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم تراكمية، بمعنى أنّ متطلبات المهارة قد لا تقتصر على كتاب العلوم للصف الثامن تحديداً، بل يمكن أن تكون متطلبات المهارة موجودة بكتب العلوم للصفوف السابقة ويتم إثراء أغلبها في الصف الثامن مع تعدُّد إثرائها كلّها.

ثانياً: التطبيق:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS لمجال التطبيق مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة
1	5	يُفسر أنماط البيانات - نماذج، مخططات، أشكال، نصوص جداول، صور، رسومات- لإثبات المعرفة بمفاهيم العلوم.	3.33	0.70	83%	مرتفعة
2	7	يشرح مشاهدة أو ظاهرة طبيعية باستخدام المعرفة بالمفهوم والمبدأ العلمي.	3.26	0.70	81%	مرتفعة
3	3	يُميّز العمليات القائمة على خصائص ومكونات النظام	3.17	0.71	79%	مرتفعة
4	4	يربط معرفة مفهوم العلم الأساسي بخصائص مُستنتجة أو عن طريق استخدام الأشياء.	3.13	0.64	78%	مرتفعة
5	2	يُقارن التشابه والاختلاف بين الأشياء الفردية، ومجموعات الكائنات الحية، والمواد غير الحية.	2.89	0.85	72%	متوسطة
6	6	يجد حلول لمشكلات علمية بالاعتماد على تفسيرات أنماط البيانات الواردة في الكتاب المدرسي.	2.89	0.74	72%	متوسطة
7	1	يصنّف بوصف التشابه والاختلاف بين الأشياء الفردية، ومجموعات الكائنات الحية، والمواد غير الحية.	2.82	0.82	70%	متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لدرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية الرصيفة لمجال التطبيق تراوحت بين (2.82 و 3.33)، حيث جاءت الفقرة (يُفسر أنماط البيانات - نماذج، مخططات، أشكال، نصوص جداول، صور، رسومات- لإثبات المعرفة بمفاهيم العلوم) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.33) وبأهمية نسبية (83%) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (يصنّف بوصف التشابه والاختلاف بين الأشياء الفردية، ومجموعات الكائنات الحية، والمواد غير الحية) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.82) وبأهمية نسبية (70%) وبدرجة متوسطة، وهي نتيجة اتفقت مع دراسة الخلف (2021). يُعزى ذلك إلى أنّ تحقق المعيار المتضمن بالفقرة يتطلب مهارة تعتمد على توظيف خبرة الطالب العملية التعليمية في استنتاج ما وراء المعرفة، فلا بدّ أن يتوفر في محتوى الكتاب أساساً معرفياً عن التشابه والاختلاف بين الأشياء الفردية، ومجموعة الكائنات الحية، والمواد غير الحية؛ ليتم توظيفه في استنتاج آلية التصنيف وتطبيقها، حيث أنّ تصنيف الكائنات الحية لم يتم تضمينه بشكل مباشر في كتاب العلوم للصف الثامن. مثل هذا الأساس المعرفي يتطلب تصميم وإدراج أنشطة لاصفية ضمن الكتاب.

ثالثاً: التفكير:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS لمجال التفكير مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة
1	1	يستخدم الاستقصاء للتنبؤ بالمعلومة والتوصل لنتيجة علمية.	3.18	0.67	80%	مرتفعة
2	3	يستعمل أدلة علمية وفهم المفاهيم لعمل استنتاج حول آثار التغيرات في الظروف ذات المعطيات العلمية.	3.06	0.71	76%	مرتفعة
3	2	يصيغ الفرضيات القابلة للاختبار على أساس الفهم للمفاهيم والمعارف.	3.02	0.74	75%	مرتفعة
4	6	يعمم الاستنتاجات مبرراً ذلك بالاعتماد على أدلة الفهم العلمية	2.96	0.69	74%	متوسطة
5	7	يجيب عن الأسئلة التي تتطلب النظر في عدد من العوامل المختلفة أو المفاهيم	2.86	0.77	71%	متوسطة

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS لمجال التفكير مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة
		المرتبطة				
6	5	يحلّ المشكلة العلمية إلى جميع عناصرها، ويستخدم المعلومات وأنماط البيانات لإيجاد حلّ لها.	2.84	0.72	71%	متوسطة
7	4	يُصمم ويطور ويقيم نماذج وفرضيات مستحدثة.	2.75	0.74	69%	متوسطة

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لدرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية الرصيفة لمجال التفكير تراوحت بين (2.75 و 3.18)، حيث جاءت الفقرة (يستخدم الاستقصاء للتنبؤ بالمعلومة والتوصل لنتيجة علمية) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.18) وبأهمية نسبية (80%) وبدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة مبحث العلوم التي تتطلب توظيف مهارة الاستقصاء للاكتشاف والتنبؤ، حيث دأب واضعو مناهج العلوم لكل المراحل والصفوف على تحفيز المتعلم ممارسة مهارة الاستقصاء العلمي للتوصل للنتائج العلمية. في حين جاءت الفقرة (يُصمم ويطور ويقيم نماذج وفرضيات مستحدثة) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.75) وبأهمية نسبية (69%) وبدرجة متوسطة. من وجهة نظر الباحثة فإنّ التصميم والتقييم وتطوير الفرضيات في كتب العلوم يبرز في الدروس المعنونة بـ "الإثراء والتوسع"، أو ضمن مهمات توضع بمربعات نص في الحاشية الجانبية من صفحات الكتاب. ولكثرة أعباء المعلم فإنه لا يولمها أهمية، ويركز على إنهاء المنهج بالوقت المحدد، وقد لا يجد نفسه مضطراً لشرحها. مما يؤدي إلى غياب التقدير الصحيح عند المعلمين لدرجة تضمين هذه المهارات في الكتاب، مما أثر على نتيجة الفقرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تضمين كتاب علوم ثامن المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظر معلمي العلوم في تربية الرصيفة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لدرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة

المتغير	مستويات		المعرفة	التطبيق	التفكير	المتوسط الكلي
النوع الاجتماعي	ذكر N= 47	الوسط الحسابي	3.19	3.08	2.94	3.08
		الانحراف المعياري	0.52	0.51	0.61	0.48
	أنثى N= 73	الوسط الحسابي	3.31	3.06	2.96	3.13
		الانحراف المعياري	0.40	0.47	0.52	0.39
	المجموع N=120	الوسط الحسابي	3.27	3.07	2.95	3.11
		الانحراف المعياري	0.45	0.49	0.56	0.43
الخبرة	أقل من 5 سنوات N= 31	الوسط الحسابي	3.23	3.02	2.87	3.06
		الانحراف المعياري	0.45	0.53	0.58	0.46
	من 5 إلى 10 سنوات N= 50	الوسط الحسابي	3.33	3.15	3.05	3.19
		الانحراف المعياري	0.38	0.42	0.48	0.35
	أكثر من 10 سنوات N=39	الوسط الحسابي	3.21	3.00	2.89	3.05
		الانحراف المعياري	0.52	0.52	0.62	0.48
	المجموع N=120	الوسط الحسابي	3.27	3.07	2.95	3.11
		الانحراف المعياري	0.45	0.49	0.56	0.43

يظهر الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لدرجة تضمين كتاب العلوم المطور للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات (Tow Way MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (10) نتائج تحليل تباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد الدراسة لدرجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة

مصدر التباين / المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي هوتلنج = 0.002 ح = 0.928	المعرفة	.407	1	.407	2.036	.156
	التطبيق	.022	1	.022	.093	.761
	التفكير	.013	1	.013	.043	.837
	المتوسط الكلي للتضمين	.056	1	.056	.308	.580
الخبرة ويليكس لامبدا = 0.086 ح = 0.000	المعرفة	.306	2	.153	.765	.468
	التطبيق	.557	2	.279	1.179	.311
	التفكير	.895	2	.448	1.435	.242
	المتوسط الكلي للتضمين	.531	2	.265	1.446	.240
الخطأ	المعرفة	23.201	116	.200		
	التطبيق	27.429	116	.236		
	التفكير	36.171	116	.312		
	المتوسط الكلي للتضمين	21.283	116	.183		
المجموع المعدل	المعرفة	23.933	119			
	التطبيق	27.999	119			
	التفكير	37.080	119			
	المتوسط الكلي للتضمين	21.878	119			

يبين الجدول (10) أنّ قيمة "ف" لمجال المعرفة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي بلغ (2.036)، في حين بلغت قيمة "ف" لمجال التطبيق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي بلغ (0.093)، وبلغت قيمة "ف" لمجال التفكير تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي بلغ (0.043)، أمّا قيمة "ف" للمتوسط الكلي لدرجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي بلغ (0.308)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والدرجة الكلية لدرجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. تُعزى الباحثة ذلك إلى المعايير المعتمدة عند تأليف الكتب المدرسية، والتي تؤكد على أهمية مراعاة النوع الاجتماعي، كما أنّ المعلمين والمعلمات يخضعون لنفس القوانين والتعليمات المنظمة للعمل في وزارة التربية والتعليم، وظروفهم البيئية والاجتماعية التي يعيشونها متشابهة. بالإضافة إلى أنّ التدريب على المناهج المطوّرة الذي يُنفذه المعنيين بعد تطوير المناهج يشمل جميع المعلمين بغض النظر نوعهم الاجتماعي.

يبين الجدول (10) أن قيمة "ف" لمجال المعرفة تبعاً لمتغير الخبرة بلغ (0.765)، في حين بلغت قيمة "ف" لمجال التطبيق تبعاً لمتغير الخبرة بلغ (1.179)، وبلغت قيمة "ف" التفكير تبعاً لمتغير الخبرة بلغ (1.435)، أما قيمة "ف" للمتوسط الكلي لدرجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تبعاً لمتغير الخبرة بلغ (1.446)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والدرجة الكلية لمقياس درجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS تعزى لمتغير الخبرة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مصلح (2020). وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ التدريب على المناهج المطوّرة الذي يُنفذه المعنيين بعد تطوير المناهج يشمل جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم مما يتيح للمعلمين أصحاب الخبرة القليلة الانخراط بحوار مهني بينهم وبين المعلمين أصحاب الخبرة وتلقي مساعدة لألية التفاعل مع المهام الجديدة. كما أنّ تمكّن المعلمين حديثي التعيين من التكنولوجيا الرقمية والذكاء الصناعي يزودهم بطرائق لدراسة المحتوى وتحليله بكيفية توازي خبرة المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- إثراء متطلبات المهارات العقلية مجال التفكير ضمن كتاب العلوم المطوّر للصف الثامن بحيث تناسب متطلبات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS.
- تصميم وإدراج أنشطة لا صفية ضمن كتاب العلوم المطوّر تهدف لتعزيز المهارات العقلية مجال التطبيق.
- إجراء مزيد من الدراسات حول درجة تضمين كتاب العلوم المطوّر للمهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية من وجهة نظر معلمين ظروفهم البيئية وأعباءهم التدريسية مختلفة. كمعلمي المدارس الخاصة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول مدى تكرار تضمين المهارات العقلية الواردة في الدراسة الدولية TIMSS في كتب العلوم من رابع إلى ثامن.

المراجع العربية:

- أمبوسعيدى، عبدالله. المزيدي، ناصر (2013). تحليل أسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف (5-8) بسلطنة عمان في ضوء مستويات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS). رسالة الخليج العربي، 34(128)، 221-238.
- البري، قاسم. سايح، تهاويل. السرور، ممدوح (2018). درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي، التربية (الأزهر)، 180، ج(1)، 665-681.
- الجبر، جبر محمد (2014). مستوى تضمين كتاب العلوم الصف الثاني المتوسط المطور في المملكة العربية السعودية لمتطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة العلوم والرياضيات (تيمز)، مجلة كلية التربية، جامعة نهما، 99(25)، ج(1)، 271-307.
- الحصان، أماني (2015). مدى تحقق متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (تيمس 2015) في كتب علوم الصف الأول إلى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 1(15)، 112-132.
- الخلف، تهاني (2021). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الأردنية للصفين الرابع والثامن الأساسيين في ضوء متطلبات TIMSS الدولية. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ملحق (1) مجلد(7)، 58-90.
- الرواد، جورجينا (2022). تحليل محتوى كتاب الرياضيات المطور 2021 للصف الثامن الأساسي في الأردن في ضوء معايير (TIMSS 2019). أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- أبو الريش، إلهام (2013). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة. أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- زهران، أروى. وحمزة، محمّد (2023). درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(1)، 93-114.
- صلاح، سهير. وجويفل، مصطفى (2021). تقييم مناهج العلوم المطور (COLLINS) للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين في محافظة معان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(9)، 62-83.
- طبازة، ولاء حمزة (2018). تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسفية للصف الرابع والثامن في ضوء معايير TIMSS. أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قبلان، أحمد برهم خلف (2019). درجة التزام كتب العلوم في المملكة الأردنية للمرحلة الأساسية بالصفوف (4-6) بنموذج برونر الحلزوني في تصميم المنهاج لموضوعات النبات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(1)، 65-79.
- القحطاني، عثمان بن علي (2018). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على مسابقة TIMSS في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المجلة الدولية لتطوير التفوق، 9(17)، 66-96.

المركز الوطني لتطوير المناهج (2022)، العلوم الصف الثامن- كتاب الطالب، الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني، عمان، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2023)، أطر عمل التقييم في الدراسة الدولية تيمس لعام 2023 ، عمان، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2021)، التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)، عمان، الأردن.

مصلح، ندى عودة سلامة (2020). درجة تحقيق محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي للمعايير الدولية لاختبارات (TIMSS-2019) من وجهة نظر معلمي العلوم في العاصمة عمان. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

موسى، صالح (2012). تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير TIMSS دراسة مقارنة. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة الإسلامية، غزة.

المراجع الأجنبية:

- Costa, A. & Kallick, B. (2000). Habits of Mind: A Developmental Series. Retrieved from https://www.chsvt.org/wdp/Habits_of_Mind.pdf
- Drent, M. Meelissen, M. & Van Der Kleij, F. M. (2013). The contribution of TIMSS to the link between school and classroom factors and student achievement, Journal of Curriculum studies, 45(2), 198-224
- Ekici, M., & Erdem, M. (2020). Developing science process skills through mobile scientific inquiry. Thinking Skills and Creativity, 36, 100658. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100658>
- Enck, R. (2011). A Study of the Relationships Between Student Achievement on the TIMSS-2007 and constructivist Teaching Pedagogy and class size. Doctoral Dissertation, St. John Fisher University. Retrieved from https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1051&context=education_etd
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). An evaluation about the importance of contemporary science education at elementary schools and how this kind of science teaching must be. Pamukkale University Journal of Education, 13(13), 80-88. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133116>

Hattie, J. (2018). Ranking: 252 Influences and Effect Sizes Related to Student Achievement. Retrieved from <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html>

Alkhazam, A. (2019). The Extent of Inclusion (TIMSS-2019) Standards of Mathematics Book Scheduled for the Fourth Grade Students in Jordan from Maths Teachers' Point of View for the Fourth Grade Students. Modern Applied Science. Canadian Center of Science and Education. 13(12), 61-74.

Retrieved from <file:///C:/Users/ayman%20link/Downloads/5ddc8223f2113.pdf>

McTighe, J. (2019). Creating an Understanding- based Curriculum and Assessment System for 21st Century Learning. Retrieved from <https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/McTighe-MAC-Handout-3.5.20.pdf>

National Center for Curriculum Development, (2022). Kitab Al-Olum -Eighth Grade Science - Student Book, First Semester and Second Semester (in Arabic), Amman, Jordan.

Ünsal, Y., & Güneş, B. (2003). The investigation of the primary school 6th class science textbook by the physics issues. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 115-130.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2018). Executive Summary for Educators. Understanding by Design. Person Alexandria, Virginia USA.

Yıldız Feyzioğlu, E., & Tatar, N. (2012). An analysis of the activities in elementary science and technology textbooks according to science process skills and structural characteristics. Education and Science, 37(164), 108-125.

اللغة والهوية: دراسة اجتماعية ثقافية لرواية "الطيور الحمراء"

د. معتز محمد الخرشة*

تاريخ قبول البحث: 2024/11/5م

تاريخ وصول البحث: 2024/9/4م

الملخص

الغرض من هذه الورقة البحثية هو دراسة التفاعل المعقد بين اللغة والهوية، استنادًا إلى رواية محمد حنيف "الطيور الحمراء". من منظور اجتماعي ثقافي، تستكشف أدوار اللغة في بناء وإعادة بناء الذات الفردية والجماعية، خاصة في الصراعات والتهجير حيث ترتبط السرديات وتشابك أزمات الشخصيات في مواجهة التدخل من عناصر خارجية والواقع الاجتماعي والسياسي الذي يحدد ويُسير حياتهم. هذا وتسهم هذه الدراسة أيضًا في إضفاء المعرفة باللغة والهوية في عالم ما بعد الاستعمار إذ تسلط الضوء على دور السرديات في بناء الهويات الثقافية في مجتمع اليوم.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الهوية، الهوية الاجتماعية والثقافية، رواية الطيور الحمراء، أدب ما بعد الاستعمار، التهجير الثقافي.

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

Language and Identity: A Socio-cultural Study of the Novel "*The Red Birds*"

Abstract

This study is concerned with examining the complex interplay of language and identity, based on Mohammed Hanif's *The Red Birds*. From a socio-cultural perspective, the study explores the roles of language in the construction and reconstruction of individual and collective selves, particularly in situations of conflict and displacement. The narratives are linked, and the crises of the characters are intertwined in the face of intervention from external elements and the socio-political realities that shape and steer their existence. This research will also contribute to the knowledge of language and identity in the post-colonial world, as it seeks to highlight the role of narratives in constructing cultural identities in today's society.

Keywords: Language, Identity, Socio-cultural, *The Red Birds*, Post-colonial literature, Cultural displacement

1. Introduction:

Language is not basically a means of giving talks. Indeed, it plays a fundamental role in shaping a person's identity and role in society. In literature, language becomes the mediator of cultures and socio-political realities that can only be deciphered in post-colonial settings. Coming from Mohammed Hanif, *Red Birds* is a complex novel that offers a detailed picture of identity dilemmas within and across cultures against the background of war and an uncertain future. In this paper, the focus is on the role of language as one of the primary means of identity construction in *Red Birds*. It mainly discusses the challenges faced by the characters, taking into consideration the cultural aspects of the main narrative.

Studying language and identity is of a high importance in analyzing people's interactions and the various aspects of their social lives. In details, communication determines individual and cultural views of self and others, and mediates how people interact with the social environment. In *Red Birds*, the different characters struggle to identify themselves in an environment marked by destruction and the integration of foreign powers, reflecting the interdependence of language and identity.

1.1 Context of the Study:

The narrative of post-colonial literature commonly consists of multiple layers of individuality as a result of colonialism and globalization. The characters in *Red Birds* live in a reality where they are defined by outside forces, such as political turmoil and displacement. Accordingly, the prominent idea of the work under analysis is that, in the process of communication, the characters are manifested, initially, as beings of language and, in this way, come to exist as cultural subjects. This paper explains how using his distinct voice to engage the readers, Hanif opens up the politics of language and identity to reveal the stakes of how people in conflict zones make sense of cultural otherness.

This context is particularly important at present when the whole world is dealing with migration, displacement, and multicultural interactions. In such cases, language is a strong symbol of identification. Residents of *Red Birds* often have to navigate their subjectivities while simultaneously battling oppressive forces. The way Hanif constructs language as a means of communication and a tool of isolation provides a clear perspective on the subject's conditions and the possibility to draw parallels with the experiences of individuals in similar situations, thus emphasizing the human spirit's capacity to withstand oppression

1.2 Objectives of the Research:

This research sets out to achieve several key objectives:

- To understand the role and impact of language in constructing characters' identities in *Red Birds* and uncover the subtleties of their experiences
- To assess how encounters with aliens affect local identities and experiences and how these encounters disrupt processes of self-identification
- To address the role of humor and satire in discussing the socio-cultural aspects related to the focal narrative
- To analyze how trauma and the protagonists' processes of healing and survival reveal hidden meanings inherent in language as both a shelter and a territory where the fights for identity take place

Towards these ends, this work aims to make a significant and beneficial contribution to the current conversation on language and identity, especially in the context of postcolonial literature

1.3 Research Questions:

- What socio-cultural challenges do the main characters in *Red Birds* face that lead them to embark on a quest for identity?

- What are the underlying reasons for the conflicting situations encountered in their individual lives?
- How do the themes presented in *Red Birds* resonate with contemporary issues of identity and cultural conflict, and what lessons can be drawn from them?

2. Literature Review:

The connection between language and identity is complex and has been the subject of much debate in the sociolinguistic literature. Stuart Hall (1997) defines it as the codes that represent a system of discourse through which cultural identities are created and reflected. He postulates that meanings are constructed and circulated as people communicate, thus serving as the basis of cultural subjectivity. Closely related to this view, researchers like Pennycook (2018) examines how various expressions in a language shape social norms and the way people perceive themselves. Kramsch (1998) builds upon this by claiming that language plays a critical role in the social existence of people, both currently and in the past; people use language to express and construct their identities within the contexts of their cultures.

Colonialism, the Cold War, and the War on Terror have therefore played a significant role in shaping contemporary literature, including *Red Birds*. Consequently, the loss of cultural imposition and the search for identity become central elements of post-colonial literature. The idea of Orientalism was first developed by Edward Said in 1978, who criticized how European culture depicted the East as both alluring and primitive. *Red Birds* presents a realistic portrayal of socio-cultural occurrences, and this framework is crucial for analyzing them. Jones (2020) analyzes the state and the impact it has on literature and the identity crises that emerge because of the post-9/11 circumstances. The disapproval of American political interference in Middle Eastern affairs, and the effects of these politics on individual and societal levels, are well captured in Hanif's story.

Stuart Hall, Michel Foucault, and other cultural theorists present frameworks that enable one to understand the experiences of the characters in *Red Birds*. Cultural identities, according to Hall's cultural identity and representation theory, are thus not static and do not have to be, since identities are in the process of continuous construction and reconstruction through languages and other discursive practices. The facts that power relations stand as pivotal in cultural representations and identities. It cannot skip references to Foucault's notions of power and knowledge. All these work within the given theoretical framework make it easier for the viewer to understand the socio-cultural obstacles faced by the characters, as well as the possible consequences for identity building in post-war territories.

Today, other cultural theorists following the tradition identified by Hall continue to explore complex relations between language, personal identity, and cultural differences. For example, Bucholtz and Hall (2016) discuss how people use language to represent or perform culture, as well as how language mediates culture. It is a fact acknowledged by veterans that representations are what Foucault (1980) suggests: meanings, feelings, power, and sentiment are decisive in the formation of identity. Additionally, Duranti and Goodwin (2011) and Geertz (1973) define culture as a set of concepts and activities that give people a way of understanding reality and a way of acting in it.

As for the post-colonial discourse, the meeting point of identity and culture is of a high importance. The representation of the human existential quest for the self is an important aspect of contemporary and post-September 11 fiction. In this regard, the phenomenon of the Cold War involved recognizing identities in the international system because a state could be compelled to join the other side by force. Importantly, these events form the background that is relevant to understanding the socio-cultural issues portrayed in *Red Birds*. Thus, the novel penetrates in its satire of

American policies of surveillance and revolves around characters experiencing the problem of cultural alienation, which places it within the history of theories and contexts.

Combined, these theoretical propositions offer a holistic and layered approach toward language, identity, and culture in *Red Birds*. They remind us that language is not just an angle that mirrors but an instrument that construes and performs the identities of people experiencing unstable sociopolitical contexts. Through the conflicts and cultural changes in external interventions presented by Hanif, the characters' experiences depict different aspects of identity negotiation and resistance in conflict and conflict-induced transformation.

2.1 Language and Identity:

Language is a vital aspect in the construction and performance of personal as well as group identities, as it is a tool used in the interactional construction of acts and is hermeneutical. Stuart Hall (1997) points out that language is semiotic and that people perform their cultural identities through language, which represents identities determined by their socio-cultural environments. Additionally, Hall argues that identity is not something that can be 'held' and, instead, is a process that is negotiated through language.

Building on this notion, Pennycook (2018) expands the concept of 'language as a bounded resource,' stressing that people use language as a resource when constructing their selves in various contexts. Each of these aspects allows individuals to cope with the complexity of multiple identities, which is remarkably relevant to multicultural and multilingual contexts. In a way similar to what Kramsch (1998) discusses, in terms of language and culture, language is presented as a key to unlocking cultural personalities. The linguist also states that language learning does not stop at the acquisition of grammar rules and words in the language in question but also requires an understanding of the cultures in which these languages are used.

Consumers perform language both front stage and backstage, and how they use language can vary depending on the social role and group. This process might include code-switching, where speakers switch languages or dialects based on the context of the conversation. Moreover, language is a cultural phenomenon, and the use of it in a particular way can be attributed to the cultural experiences of individuals. For instance, arguments, slang, dialect, or specific linguistic styles may be employed to indicate membership in particular cultural groups.

Furthermore, language entails social relations since some languages or dialects are considered better than others, which influences one's perception or perceptions by society. This can result in the marginalization of language minorities or empower language majorities. Additionally, language and identity involve cross-sectional elements like race, gender, class, and sexuality that define how people communicate their identity and how that identity is recognized in language use.

This paper has therefore established that language and identity are intertwined in several ways. It showed how language is not only a pragmatically enacted embodiment of certain sociocultural identities but also constantly recreates them. Recognizing this interconnection is valuable for educators, linguists, and any responsible individuals concerned with interpersonal and personal communication processes. When stakeholders acknowledge the role of language in social identity, they can better address the issues and prospects associated with language heterogeneity in the contemporary globalized world

2.2 Cultural Challenges in Post-colonial Literature:

The era following the September 11 attacks has seen a proliferation of writings that attempt to navigate the thematic possibilities of identity in conflict. Writing about the effects of foreign intervention on cultural and personal representations, authors like Hanif use their narratives to comment on these issues. Such exploration

of identity is even more significant within post-colonial literature, which presupposes the tragic consequences of the colonial and post-colonial periods. The theoretical background includes post-colonial theories proposed by scholars such as Said (1978) and Jones (2020), which explain how literature creates the representation of socio-cultural interactions and how people in post-colonial societies experience identity issues.

2.3 Historical Context:

Exploring postcolonial, Cold War and the Sep 11-based literatures, it can therefore be suggested that history has impacted literature. In the field of post-colonial literature and cultural imposition, this section delves into the ways in which socio-cultural history has influenced the content of Red Birds. Sometimes the theme of colonialism could be easily identified within the characters and how the colonial powers left their imprint on their personalities. However, with Cold War and issues of politics and power worldwide, new types of conflict and struggle in identity have emerged as countries are torn between their histories and their new rulers.

2.4 Theoretical Framework:

This study is theoretically informed by the new cultural theorists including Stuart Hall, Michel Foucault, and others. The cultural identity and representation theory founded by Hall can be used as a theoretical framework to understand the characters in Red Birds. Still, by assuming that identity is not fixed, and constructed discursively, one gains a better perspective as to how the characters manage their identity and roles within the socio-political context of their setting. The analysis of power relations within socio-cultural structures in the novel is supported by Foucault's theories on power and knowledge which indicate that subjects' identities reflect the power relations within their societies. Together, these theoretical paradigms allow for a sensitive understanding of cultural dilemmas experienced by persons in

postcolonial settings, and the cultural processes of subjectivities in contexts of violence and transformation.

Thus, this paper applies this framework to show how the characters in *Red Birds* deal with their specific issues and how their narratives relate to the context of post-colonial literature. In this analysis, the connections between history, culture, and identity will be identified to examine the nature of the ongoing fight for identity and meaning within the context of culture and history.

3. Methodology:

This section discusses the methods employed in the analysis of *Red Birds* in addition to the approaches used in the analysis of the text.

3.1 Textual Analysis:

To study language and identity in *Red Birds*, a mode of qualitative enquiry was used. This included the analysis of critical scenes and conversations that inform the characters' use of language and resultant subjectivity. The textual analysis sought to reveal the socio-cultural meaning of language within the text by redirecting the story toward character relations and the types of concerns.

At the textual level of analysis, the focus was on the scenes where characters communicate and struggle with their inner conflicts and sense of self. The deep analysis of the interaction between Ellie and Momo focuses on their attitudes toward identity and belonging. While Ellie struggles to regain her lost connection to her ethnic identity, Momo experiences estrangement, thereby providing a valuable portrayal of subjectivity in the post-colonial world. Notably, a close reading illuminates the relationships between the characters and provides insight into the socio-political reality of the given narrative.

3.2 Comparative Analysis:

A comparative analysis was also conducted between *Red Birds* and other postcolonial novels, including Khaled Hosseini's *The Kite Runner*. Such comparisons help to understand how the analyzed themes of language and identity are similar and how they differ across narratives.

The conflict between politics and people's individuality is represented in both novels; however, the perspectives of different cultures are presented here. Unlike *The Kite Runner*, which portrays the Afghan experience, *Red Birds* provides insight into the Pakistani experience. Therefore, this comparative study contributes to the comprehension of the general concerns of identity, language, and trauma in post-colonial writing. The parallels between these texts will be the sustaining focus to better understanding how various cultural contexts inform characters' experiences and how literature creatively addresses issues of self-formation in contexts of conflict.

This enhances the understanding of *Red Birds* and positions it within the discursive field of post-colonial literary holds, identity, and the impact of historical and socio-political realities. Thus, the goal of this academic work is to consider the contemporary discursive construction of language and identity from both discursive and comparative perspectives.

4. Discussion:

The discussion amplifies the implications of the findings. It mainly emphasizes the complicated interplay between cultural differences and identity formation.

4.1 Critique of Foreign Intervention:

Hanif's critical portrayal of foreign policies and their impact on local cultures is well illustrated in *Red Birds*. Acknowledging the chronic instability in rhetorical identity, the narrative draws the readers' attention to the humanitarian impact of geopolitical interventions. The problems the characters face on a thematic level can

be viewed as manifestations of social issues, making it possible to think critically about how language impacts identity.

This portrayal of foreign intervention as disruptive shows how identities are tenuous in conflict situations. This aspect demonstrates how characters and their identities are subject to external pressures that alter cultural narratives. Through Hanif's tragic story, the author underscores the importance of tolerance and compassion towards people with identity issues in the context of globalization. By raising such questions, *Red Birds* prompts readers to consider the possible consequences of foreign interference in local power struggles and its effects on people's lives.

4.2 Broader Implications for Identity in Conflict Zones:

Overall, it can be understood that socio-political contexts inform the understanding of conflict within complex identification processes. *Red Birds'* treatment of language is insightful in depicting how characters deal with their identity amid conflict. In this section, the author examines the general literature on identity formation in similar contexts and underscores the significance of Hanif's research in the current context.

4.3 The Role of Humor and Satire:

Another characteristic feature of Hanif's storytelling is the use of humour and satire. Thus, one of the subsequent functions is humour as a coping mechanism for the characters when life-threatening events occur. It is well illustrated in the interactions between the characters, especially Momo, where moments of humour are weirdly juxtaposed with moments of grave danger. Thus, humour enables not only readers but also characters to overcome adversity.

This can be paralleled to Bakhtin's (1984) theory of how humour can undermine the powers that be in an oppressive society and encourage togetherness among

suppressed groups. Laughter is a way of coping with adversity. It enables the characters to maintain some control and interaction, even in the context of suffering. In a sense, satire allows Hanif to criticize the established order, and at the same time causes the reader to consider varying levels of power and conflict in the plot, and therefore to better understand the nature of the character's strength.

5. Results:

Analyzing the study results will reveal the grim socio-cultural issues depicted in the characters in Red Birds. The findings of the analysis are presented in this section according to character dynamics and thematic analysis.

5.1 Character Analysis:

Characters as Ellie, Momo and Mutt demonstrate how conflicting stimuli can make the process of becoming who one is quite a challenging endeavor. Language is a clear representation of the challenges that the two characters have undergone in coming out of the societal pressing to embrace their true identities. For example, while Ellie finds solace in words as a way of reaching other people, one is left with a feeling of isolation exemplified by Momo's character.

Ellie is a character that represents the issues of identity and tackling the world by trying to find the connection with the heritage. This is where Ellie's conversation with Momo mostly occurs in the movie due to the disparity of their generations and outlook on one's identity in the world; while Ellie tried to find her connection to her cultural heritage, Momo is more jaded in his dismissal of the idea of cultural identity through his personal experiences of displacement and disillusion. This dynamic is not only useful in further understanding their respective processes, but also signifies the notions of personal identity within post-colonial societies.

Mutt, for his part, symbolizes the spirit of youth which is trapped amid conflict. His relations to language are rather crude but meaningful, which give an insight of child-like perception about personal identity. Melville's use of imagery especially through

Mutt allows the readers to see how the use of language in the civil war influenced perception of identity of both the and others as well as the good nature that is concealed by the wars ravaging. These scenes of Mutt's perception of the world represent the general historic view of adults and combined with loyalty and innocence of the child who has to face those hardships.

In a nut shell, one is able to grasp how character dynamics in Red Birds explain the complexity of identity through language. The characters' attitudes toward language are not only shown as psychological sufferings of individuals but reflect real socio-cultural difficulties met in postcolonial Caribbean. Finally, the novel should be read as showing how language constructs the identity, community and the process of the self-searching within the context of historical turmoil and transformation.

5.2 Themes of Displacement and Identity Crisis:

Foreign interventions play a central role in the construction and altering of local identity in Red Birds. The themes of the narrative include the struggle of characters to solve identity crises because of cultural and linguistic shifts. Language is shown both as the means of communication and as the potential instrument of conflict, thus portraying identity as fluid in conditions of globalization.

Internal displacement is evident in the narrative since the characters are depicted as struggling to rearrange their lives in the midst of conflict and external forces. Through analyzing the characters of Hanif's book, one can understand how the concept of displacement influences identity, and remember the human factor of the war, as well as the feelings the characters experience. The character transformations tell a story about how the external environment influences one's subjectivity; it provides an insight into the postmodern loserly subjectivity of those entangled between the demands of two different cultural frameworks.

Furthermore, experiences of the characters convey the understanding that identity is not only a static category but rather a discussion that constantly transforms depending on environmental stimuli. It is this idea of the fluidity of identity that one will find at the heart of *Red Birds* and the characters as they struggle through both literal and figurative terrain amidst conflict and turmoil. The story shows that there are many factors that define a person, such as cultural background, life history, and social and political environment.

Through experiencing the theme of displacement the characters give the idea of multi-layered and developing facets of people's identity and their ability to change. It not only brings depth to the narrative but also correlates with certain aspects of the post-colonial literature and leaves the reader with questions about the intertwined concepts of culture and identity as well as the consequences of the war. In this way, *Red Birds* has a deep reflection upon the concept of identity in the context of the contemporary world where many shades of belonging and alienation are possible.

6. Conclusion:

This section therefore restates the research questions and main conclusions of the research affirming the centrality of language in the construction of identity and the significance of Hanif's work today. The breakdown of language from this study reveals that language is more than just a way of talking or conveying information but a force capable of shaping the individual and communal selves in *Red Birds*.

As mentioned in the result, the situations formed by characters in *Red Birds* can be easily related to the harsh realities of human beings in various war-torn regions. The themes of displacement, alienation, and the search for identity are universal, as they represent humanity as a whole and its struggle for identity under different conditions. Through these themes, Hanif challenges readers to think critically about these matters by carefully considering and recognizing issues of identity in a globalized society. Additionally, the roles of language in identification are clear in the

characters of the narrative. By language, characters reclaim their identities in a world that seeks to marginalize them. The focus on language in *Red Birds* provides evidence of its impact in constructing individuals' perceptions, thus underlining the concept that identity is not only a product of societal influences but also a part of the individual's volitional activity .

This novel focused on the exploration of personal suffering and global reflection on problems of identity, language, and existence in the context of war and transformation. Hanif's work shows these themes through literature and compels readers to self-reflect on the consequences of displacement, foreign intervention, and the importance of humour in the formation of one's identity .

Regarding the theme of displacement, the characters illustrate the multi-layered and evolving facets of people's identities and their tendency for change. This idea adds depth to the narrative and correlates with certain aspects of post-colonial literature, leaving readers with questions about the intertwined concepts of culture and identity as well as the consequences of war. In this way, *Red Birds* presents a profound reflection on the concept of identity in the contemporary world, where many shades of belonging and alienation are possible .

All things considered, *Red Birds* is a valuable novel that brings the discussion of language and identity to the forefront, opening avenues for ongoing conversations regarding the complexities of existence in a post-colonial era. Hanif's works, therefore, are not only significant contributions to the body of literature on sexuality and race but also raise questions about the social and political fabric of society within which individuals continue to search for or question their sense of belonging. By highlighting the importance of language in this process, the study invites readers to consider their language use and the role this use plays in constructing identity within their own cultural contexts .

6.1 Contributions to the Field:

Therefore, this research adds to the understanding of language and identity as represented in *Red Birds*. The conclusions once again highlight the role of language as both a bridge and a barrier, emphasizing the intricate theme of identity in post-colonial societies. The research focuses on characters' relationships, actions, and a conversation about how language connects people builds cultural bonds or separates them and perpetuates cultural tensions .

However, the focus on the characters' experiences with language issues introduces conflicts related to globalization and migration within post-colonial society. Through the events portrayed by Hanif, readers can analyze the use of language by the characters in the novel about their desires and needs, including belonging, freedom from oppression, and defiance of authority. This understanding of language, in its cultural, historical, and social constructions, supports the discourse on identity and its development in a global context .

6.2 Suggestions for Further Research:

One important avenue is to examine how dialects, sociolects, and idiolects are used within the same work to represent the social identity and cultural origins of the characters. This could shed light on how linguistic decisions whether to speak or remain silent, to affirm or deny one's identity are grounded in the social processes of oppression and emancipation, as well as the recovery and assertion of cultural identity .

The use of language as a socio-linguistic aspect of constructing and maintaining power relations in literary works may help identify social hierarchies enacted through dialogues and plots. Therefore, future research could advance the discussion on language and identity in literature, alongside the identity construction process.

References:

1. Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
2. Bakhtin, M. M. (1984). *Rabelais and His World*. Indiana University Press.
3. Foucault, M. (1980). *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews*. Cornell University Press.
4. Goodwin, K. (2011). *Designing for the digital age: How to create human-centered products and services*. John Wiley & Sons.
5. Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
6. Hanif, M. (2018). *Red Birds*. Knopf.
7. Jones, R. (2020). *Colonial Legacies: Identity and Representation in Post-colonial Literature*. Cambridge University Press.
8. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
9. Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. James Currey.
10. Pennycook, A. (2018). *Linguistic Disobedience: Restorying the Politics of Language*. Routledge.
11. Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
12. Young, R. J. C. (1995). *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Blackwell Publishing.

سيمائية الطبيعة في ديوان " أزهار وأساطير "

لبدر شاكر السياب

د. كريم أحمد أبو سميانة*

تاريخ قبول البحث: 2024/11/7م

تاريخ وصول البحث: 2024/8/31م

الملخص

تتناول الدراسة كيفية تحول مفردات الطبيعة في ديوان بدر شاكر السيّاب " أزهار وأساطير " إلى علامات؟ وكيف تدل هذه المفردات الطبيعية بوصفها علامات على دلالات سيمائية؟ ثم ما تلك الدلالات؟ وكيف ستكشف - بدورها - عن الرؤية الشعرية لدى السيّاب؟ يهدف الكشف عن بنية المعنى السيميائي لمفردات الطبيعة لديه، وقد اتبعت الدراسة الإجراءات السيميائية المتمثلة في مقارنة العناوين، وتقطيع البنية السطحية للنصوص بحسب مستويات اللغة (الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية) وبحسب التقسيم الثلاثي لبيرس المتمثل في: الأيقونة، والإشارة، والرمز، للوصول إلى البنية العميقة لنصوص الديوان محور الدراسة، لكون السيّاب اهتم اهتماماً كبيراً بمفردات الطبيعة عبر أزهار وأساطير، مانحاً إياها دلالات سيمائية بواسطة آليات تحاول هذه الدراسة كشف النقاب عنها، متوسلة لتحقيق ذلك بالمنهج الوصفي التحليلي.

الكلمات المفتاحية: الطبيعة، السيمائية، أزهار وأساطير، السيّاب.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، جامعة أربد الأهلية.

The Semiotics of Nature in *Flowers and Legends* by Badr Shakir Al-Sayyab

Abstract

This study explores how the vocabulary of nature in Badr Shakir Al-Sayyab's poetry collection *Flowers and Legends* has become signs. It also investigates how this natural vocabulary, as signs, indicates semiotic denotations, and what those significations might be. Additionally, the study seeks to uncover how these meanings reveal Al-Sayyab's poetic vision, aiming to understand the semiotic structure of nature's vocabulary in his work. The study applies semiotic procedures, including the analysis of titles and the breakdown of the text's surface structure according to linguistic levels (phonological, morphological, syntactical, and semantic), and according to Peirce's tripartite division—icon, index, and symbol. This is to uncover the deep structure of the poems within the collection, which is the focus of the study, as Al-Sayyab paid significant attention to the vocabulary of nature throughout *Flowers and Legends*, granting it semiotic significations through mechanisms that this study attempts to uncover, using a descriptive-analytical method.

Keywords: Nature, Semiotics, *Flowers and Legends*, Al-Sayyab.

مقدمة:

يعيش الإنسان في أوساط متعددة، لغوية، وثقافية، وطبيعية، وهو يتعامل مع مفردات هذه الأوساط بوصفها علامات دالة، فهو الذي يحولها إلى علامات، لتصبح دالة على ما يريد، ويفعل ذلك وفقاً لآليات متعددة، وهذه الدراسة تنظر إلى هذا الفعل السيميائي المسلط على مفردات الطبيعة في ديوان "أزهار وأساطير" لبدر شاكر السياب، باعتباره - أي هذا الفعل السيميائي - مشكلة تتمثل في مجموعة من الأسئلة، فحواها: ما مفردات الطبيعة التي دأب السياب على تحويلها إلى علامات؟ وما هي الدلالات السيمائية المحملة بها تلك العلامات؟ وما هي الآليات التي استطاع السياب عن طريقها شحن علاماته بالدلالات الخاصة التي يريد؟

وأما عن أهداف هذه الدراسة، فهي تسعى إلى تحقيق أمرين اثنين، أولهما قريب، والآخر بعيد، فأما الأول (القريب): فهو الكشف عن استراتيجيات اللغة الشعرية لدى السياب في بعدها السيميائي، إذ تعكف على بناء المعنى الشعري، المختلف عنه لدى غيره من الشعراء، وأما الأمر الثاني (البعيد): فهو المساهمة في مد المكتبة العربية بمقاربة نقدية؛ تجتهد في اقتناص زاوية جديدة تطل من خلالها على أحد النتاجات الشعرية العربية المتميزة (أزهار وأساطير؛ لبدر شاكر السياب).

وتكمن أهمية هذه الدراسة، في كونها ربما وجهت عناية الدارسين إلى طرق باب سيمياء الطبيعة لدى السياب، بوصفها موضوعاً طريفاً، ستكشف دراسته العديد من الدلالات السيمائية، والطرق الشعرية، والمسالك اللغوية، والاستراتيجيات الإبداعية، المنتجة لهذه الدلالات، والتي مازالت في أمس الحاجة للبحث والتنقيب.

وأما عن المنهج المتبع فقد عمدت هذه الدراسة إلى قصائد الديوان، فدرستها عبر ثلاثة فصول: الأول: اعتمدت فيه على الطريقة الوصفية، فأحصت الدراسة جميع مفردات الطبيعة في الديوان، ثم بعد ذلك أحصت التكرار لكل مفردة من مفردات الطبيعة؛ ليتبين: أولاً: أين يتموضع الشاعر، فبعض الشعراء قد تستهويه الطبيعة الصامتة، وبعضهم يفضل الطبيعة الحية، وحتى أولئك الذين استهوتهم الطبيعة الصامتة مثلاً، قد يميل بعضهم إلى الطبيعة السماوية، وقد يتجه البعض الآخر إلى الطبيعة الأرضية، مع الانتباه - دائماً - إلى أن كل منحنى، وكل انحناء؛ فلا بد أن تكون له دلالة. وثانياً: ليتبين دلالة التكرار، فتركيز الشاعر على مفردة طبيعة بعينها، أو على عدد محدد من تلك المفردات؛ قد يكون له دلالة مهمة، يجب عندئذ استخلاصها. وفي الفصل الثاني: عمدت الدراسة إلى الشواهد الدالة، فحللتها بحسب مستويات

اللغة (الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية) للتعرف على البنية السطحية، وكيف تعمل هذه البنية - في النهاية - على إنتاج الدلالات في البنية العميقة للنصوص الشعرية. وفي الفصل الثالث انتقلت الدراسة إلى مرحلة تركيبية، قررت فيها الحقائق السيمائية، التي هي خلاصة الممارسات التحليلية في الفصل الثاني، والمتعلقة ببنية المعنى السيميائي، وبآليات بناء هذا المعنى. أما عن الدراسات السابقة التي تناولت سيمائية الطبيعة في الشعر، فهي: (الشعر الصوفي المغربي أبو مدين الغوث، وعفيف الدين التلمساني نموذجًا... دراسة سيمائية) لنصيرة شينة، وقد جاء فصلها الثالث بعنوان: "سيمائية الطبيعة ودلالاتها العرفانية". ودراسة نبيلة تاويريت (القصائد السياسية لنزار قباني... دراسة سيمائية)، وقد جاء المبحث الرابع من الفصل الثاني بعنوان: مصادر الصورة الشعرية، مفرعًا عنه مبحث: سيمياء الطبيعة. ودراسة نيهان هواوي، (سيمائية النص الشعري... قراءة في تجربة نازك الملائكة)، فقد جاء فصلها الأول بعنوان: تعدد السمات، ثم ذكرت "سمات الطبيعة" في مبحث مستقل. ودراسة عيادي خالد، (التحليل السيميائي للأسطورة في شعر بدر شاكر السياب)، وقد ناقشت الدراسة في الفصل الثالث سيمائية عدد من الأساطير الطبيعية كالمطر، والظلام، والضياء. ودراسة مروة محمد البطاينة (التحليل السيميائي للغزل العذري في العصر الأموي)، إذ جاء الفصل الثاني بعنوان: التحليل السيميائي للرمز الشعري، ومن بين ما عولج فيه سيمائية رمزية الليل والنهار.

والجدير بالذكر أن هذه الدراسات كلها لم تتناول الموضوع على نحو مستقل، وإنما تضمنت معالجة له في أحد فصولها الداخلية، كما أنها لم تتناول سيمياء الطبيعة حصراً عند بدر شاكر السياب، وإنما عند غيره، ولذا جاءت هذه الدراسة لتركز على سيمائية الطبيعة عند السياب على نحو خاص. وفي ختام هذه المقدمة تعرج الدراسة على هيكلها، فقد تصدرت بملخص، أشارت فيه على نحو مختصر إلى مشكلتها، وهدفها، ومنهجها، وإجراءاتها، وأبرز نتائجها، ومقدمة بسطت فيها الحديث عن المشكلة، والأهداف، والأهمية، والمنهج، والدراسات السابقة، وهيكل البحث، وتلا المقدمة تمهيد جعلته في مبحثين: الأول: خصصته للسيمائية، والثاني: لمفهوم الطبيعة، وأما متن الدراسة التطبيقية، فقد قسمه إلى ثلاثة أقسام: الأول: سيمائية العتبات وجعلته في مبحث واحد هو: "سيمائية العناوين"، ونحى خلال هذا المبحث منحى يعتمد الوصف، والتحليل، والقسم الثاني: سيمائية اللغة، وجعلته في أربعة مباحث هي: مستوى الصوت، مستوى الصرف، مستوى التركيب، مستوى الدلالة، وفي خلال هذه المباحث نحت

منحى تحليل البنية السطحية وتقطيعها، والقسم الثالث: سيمائية المعنى، وجعله في مبحثين: الأول: بنية المعنى السيميائي، والثاني: آليات بناء المعنى السيميائي، وفي هذا القسم نهجت الدراسة نهجاً تركيبياً، يسعى إلى تقرير الحقائق الكلية المستخلصة من جميع عناصر النصوص، بوصفها منتجة للمعنى السيميائي المتعلق بمفردات الطبيعة.

التمهيد:

الباب الأول: مفهوم السيمائية واتجاهاتها:

يتعين قبل البدء في دراسة سيمياء الطبيعة في ديوان "أزهار وأساطير" لبدر شاكر السياب أن نبدأ بتجلية المفاهيم الأساسية للموضوع، وأولها: مفهوم السيميولوجيا، فيذكر (برنار توسان) أن "الكلمة آتية من الأصل اليوناني (Semcion) الذي يعني علامة، و (Logos) الذي يعني خطاب... ونجده مستعملاً في كلمات من مثل (Sociologic) علم الاجتماع، وبامتداد أكبر كلمة (Logos) تعني العلم، هكذا يصبح تعريف السيميولوجيا على النحو الآتي: علم العلامات" ⁽¹⁾، ويقول: "يمكننا إذن أن نتصور علماً يدرس حياة العلامات في كنف الحياة الاجتماعية" ⁽²⁾.

وللسيميولوجيا عدد من الاتجاهات من بينها: الاتجاه الأميري ممثلاً في (بيرس)، والاتجاه الفرنسي ممثلاً في (دي سوسير)، والاتجاه الروسي يمثله الشكلاونيون، والاتجاه الإيطالي ممثلاً في (إمبرتو إيكو)، كما أنه يمكن إحالة أصحاب النظريات السيمائية إلى أجهزة مفهومية، وعندئذ فهناك سيمياء اللغة (سوسير)، والسيمياء التداولية (موريس)، والسيمياء التواصلية (جورج مونان)، وسيمياء الدلالة (رولان بارت)، والسيمياء الثقافية (يوري لوتمان)، والسيمياء المادية (جوليا كريستيفا)، والسيمياء الرمزية (إرنست كاسيرير) ⁽³⁾.

الفصل الأول: مفهوم الطبيعة:

قال ابن منظور في الدلالة المعجمية للطبيعة أنها مشتقة من: "طبع: الطبع والطبيعة: الخليفة والسجية التي جبل عليها الإنسان. والطباع: كالطبيعة، مؤنثة... قال الأزهري: ويجمع طبع الإنسان طباعاً، وهو ما طبع عليه من طباع الإنسان في مأكله، ومشربه، وسهولة أخلاقه، وحزونها، وعسرهما، ويسرها، وشدته، ورخاوته، وبخله، وسخائه. والطباع: واحد طباع الإنسان، قال ابن الأعرابي: الطبع المثل. يقال: اضربه على طبع هذا وعلى غراره وصيغته وهديته أي على قدره" ⁽⁴⁾، فنلاحظ أن مادة طبع خلال هذه الفقرة تدور في حقلين دلاليين هما: حقل الخلائق الفطرية، التي جُبل عليها الإنسان، وحقل المحاكاة، فقد يحتاج الإنسان حين يصنع أمراً إلى مثال، يصنع هذا الأمر على غراره، أي يحاكيه، ويسير على منواله.

1- الطبيعة عند الفلاسفة:

أهتم الفلاسفة بموضوع الطبيعة، وهي " بوجه عام جملة الكائنات في نظمها المختلفة من أرض وسماء، وتسمى الكوسموس، أو الكون، وتقابل الإنسان"⁽⁵⁾، وفي الفلسفة اليونانية تعني (الوجود المطلق)، أو العالم، أو الكون الشامل لجميع المخلوقات المادية المرتبطة بقوانين وجدت بوجودها، تتمثل في الأجرام السابحة فوق رؤوسنا، والأجسام المضطربة من حولنا⁽⁶⁾.

2- الطَّبِيعَة في الشعر:

وفي الشعر تعد الطبيعة أحد مكونات الصور الشعرية، على اختلاف نسبة وجودها في أشعار الشعراء، فإذا كانت اللغة بوصفها إمكاناً، والذات الشاعرة بوصفها عقلاً، والثقافة بوصفها بعداً إيديولوجياً، كلها تحضر في النص، فإن الطبيعة بوصفها مفردات قابلة لإعادة التشكيل، ولإنتاج الدلالة، هي أيضاً تحضر في النص، على نحو لا يمكن معه للشاعر أن يتنصل منها، إلا في إطار نسبة موجودة تقل أو تكثر، فالخيال واللغة والحواس تعمل مشتركة على منح الصُّورة الفنية كفاءتها السيمائية، لتكون العلاقة بين اللغة والصُّورة الشعرية: هي علاقة تفاعل نعرف من خلالها حقيقة الشيء عبر الرموز المحسوسة، التي تجلي الصُّورة الشعرية والأدبية وتغذيها، وعلى هذا الأساس تكون اللغة هي المادّة الأساس للصورة الشعرية التي تستمد فاعليتها من شمولية التأويل⁽⁷⁾.

الفصل الثاني: سيمائية العناوين:

تبوأ العنوان في الدراسات السيمائية ذات مكانة مهمة، والعنوان للكتاب والنص "كالاسم للشيء، به يعرف وبفضله يتداول، يشار به إليه، ويدل به عليه"⁽⁸⁾، وتطالعنا في ديوان "أزهار وأساطير" لبدر شاكر السياب، ثمانية وعشرون عنواناً، منها ستة عناوين تتضمن مفردات طبيعية، وهذه العناوين هي: (سراب، عبير، عينان زرقاوان، في ليالي الخريف، في أخريات الربيع، نهر العذاري)⁽⁹⁾، والملاحظ أن نصفها مكاني، فالنهر، والعين مكانان، وكذلك السراب، والعبير، هما من متعلقات المكان، ونصفها الآخر - تقريباً - زمني، فالليالي، والخريف، والربيع، كلها أزمنة، ونلاحظ أيضاً مسألة التضاد ما بين مفردات الطبيعة هذه، فإذا كان السراب يتولد عن قلة الماء، أو انعدامه، فإن النهر يتسم بالوفرة في الماء الذي لا يكاد ينقطع أبداً، أيضاً هنالك تضاد ما بين الخريف والربيع، فإذا كانت الحياة في الخريف يباغتها الذبول والموت والسقوط، فإنها في الربيع على العكس من ذلك تزدهر، وهنالك أيضاً تضاد ثالث ما بين السراب والعبير،

فإذا كان السراب يتولد من الجفاف، فإن العبير يأتي من الري والنماء. ولعل ظاهرة التضاد هذه نلتقط منها دلالة أن الزمان والمكان، وما يتعلق بهما، أو قل الطبيعة الصامتة على نحو مجمل تبدو من خلال عناوين السياب في ديوان "أزهار وأساطير" متضادة، على النحو الذي تتولد عنه دلالة الموت، ودلالة الحياة في آن، وهو المعنى السيميائي الذي نلتقطه من جملة هذه العناوين.

الفصل الثالث: سيميائية اللغة:

لا شك أن اللغة هي إحدى الأدوات التي يبنى بها المعنى السيميائي في مستواه الجزئي، فالدلالة ينتجها الصّوت، كما تنتجها الصيغة الصرفية، والتركيب النحوي، والحقول الدلالية، ولكن هذه الدلالة من حيث هي دلالة لا علاقة لها بالسيميائية إلا عندما تشارك في إنتاج المعنى الكلي، أو بالأحرى المعنى السيميائي من الرؤية الشعرية، ولتجلية الموضوع ستقسم الدراسة هذه المستويات اللغوية لأقسام منفردة لكل واحد منها.

أ- مستوى الصّوت:

1- الجرس اللفظي:

من أكثر ما يميز اللغة الشعرية لدى السياب، أقصد ما يتعلق بالجانب الصّوتي، هو شدة اتكاء الشّاعر على الموسيقى الداخلية، نلمس هذا فيما يسمى بالإيقاع الداخلي، فيستثمر الشّاعر الجرس اللفظي، من أجل أن يوحى بالدلالة التي يريد، فقال في قصيدة "عينان زرقاوان" (10):

عيناك.. أم غاب ينام على وسائد من ظلال
ساج تلثم باليكون فلا حفيف ولا انثيال
إلا صدى واه يسيل على قياثر في الخيال
إني أحس الذكريات يلفها ظل ابتهاج..
في مقلتيك مدى تذوب عليه أحلام طوال
وغفا الزمان.. فلا صباح.. ولا مساء ولا زوال!
أني أضيع مع الضباب سوى بقايا من سؤال:
عيناك.. أم غاب ينام على وسائد من ظلال!

نلاحظ في هذا المقطع الشعري كثافة الأصوات الطويلة، أقصد الممدودة بالألف، والواو، والياء، وهذا المظهر اللغوي، يوحى بالتباطؤ، وبحالة نفسية تسيطر عليها الكآبة، ولذلك فإن الأمر لا يقتصر على وجود الأصوات الطويلة، وإنما يؤازر هذا المظهر اللغوي اختيار الألفاظ ذات

الدلالة المعجمية على هذه الحالة الثقيلة، البطيئة، أو الساكنة ربما، ويتجلى هذا الاختيار في الألفاظ: (ينام، ساج، السكون، واه، تذوب، غفا، أضيع)، وهناك حالة عدمية يمكن أن نلمحها في أسلوب النفي، الذي يمحو وجود الأشياء، كما في: (لا حفيف، لا انثيال، لا صباح، لا مساء، لا زوال)، وكل هذه المظاهر اللغوية، إنما تدعم البنية الصوتية التي هيمنت على المقطع، بكثافة عالية، وتضافرت في بناء المعنى السيميائي، الدال على حالة حزينة، وكثيية في الدلالة الشعرية.

2- التوازي: يعد التوازي بين الأبنية النحوية من أحد الوسائل، أو الأدوات التي يتم بها إنتاج الدلالة، وبناء المعنى، "ليسهم في اتساق بنية تنامي النص، وذلك بإضافة عناصر جديدة له"⁽¹¹⁾. ولعلنا نقرأ قول السياب في قصيدة "أهواء"⁽¹²⁾:

"ولكنهنَّ زهورُ الخلود فلا أظلماتُ رَهْنُ الحرور
ولا نال من لونهنَّ الشتاء ولا استنزفت عطرهنَّ الدهور"

نلاحظ التوازي النحوي بين الجمل الشعري:

لا	أظلمات	رَهْنُ	الحرور
لا	نال	لونهنَّ	الشتاء
لا	استنزفت	عطرهنَّ	الدهور

وهو تواز يؤكد، مقصدية الدُّعاء لدى السياب، فهو يدعو لـ "زهور الخلود" بدوام الربى، والنضارة، والعطاء، ومثل هذا التوازي النحوي يتأسس على تكرار الأبنية النحوية، المكونة في الأسطر الشعرية من الجملة الفعلية ذات الفعل والفاعل والمفعول به. أيضًا نلاحظ توازٍ من نوع آخر، يتحقق في الأسطر الشعرية التالية⁽¹³⁾:

"وأرخبيتُ كفيكِ مهورتين وأصغيتُ، واخضل حثي الموات"

فلفظتا (أرخبيت) و(أصغيت) في السطرين الشعريين بينهما تواز صرفي، إذ هما فعلا ماضيان اتصلت بهما تاء التأنيث، وهما يدلان على توقف الفعل، الذي قامت به المحبوبة في زمن مضى، للدلالة على أن الذات الشاعرة تسترجع ذكرياتها في الزمن الحاضر، الذي لم يعد مخضلاً، مثل ذلك الماضي الجميل، على النحو الذي يؤكد حالة الحزن في الزمن الحاضر. ولعل الدراسة تعرج أيضًا على تواز ثالث، يتحقق في قوله⁽¹⁴⁾:

"على الشطِّ، بين ارتجافِ القُلوع وهمسِ النخيل، وصمتِ السماء"

فالملاحظ في السطر الشعري الثاني تواز عروضي يتحقق بتكرار التفعيلات نفسها، وتوازي العبارتين الموزونتين بتلك التفاعيل نفسها:

xx/ xx/	وهمس النخيل
xx/ xx/	وصمت السماء

3- التكرار: يُعدُّ التكرار أحد المسالك الفنية التي يمكن عن طريقها بناء المعنى، والإيحاء به، وتوكيده، فهو " من الأساليب التعبيرية الدقيقة التي تظهر بوضوح في نتاج الشعراء والأدباء على حد سواء. تشف عن أبعاد مختلفة في العمل الأدبي، وتعكس جوانب غنية فيما يتعلق بحضور الأديب، وحالات تفاعله مع الأشياء من حوله، باعتبار المادة الأدبية وثيقة الأديب، وبصمته الدالة على الوجود"⁽¹⁵⁾ ، والتكرار قد يكون للصوت، وقد يكون للمفردة، وقد يكون للتركيب اللغوي والإيقاعي، وفيما يلي بعضاً من التكرارات المتنوعة في سيمائية الطبيعة لدى السياب في ديوان (أزهار وأساطير):

ب- تكرار الصَّوت:

قد يكرر الشاعر الصَّوت المفرد، ويريد من ذلك أن يشيع جواً ما، لاسيما أن الأصوات المجهورة مثلاً تبعث أجواء، تختلف عن تلك التي تثيرها الأصوات المهموسة، وكذلك الحال مع أصوات المد مثلاً، وغيرها من الأصوات الأخرى، ولنا أن نتأمل قول الشاعر في قصيدة (نهاية)⁽¹⁶⁾:

"ترججه رعدة في المياه
تغمغم: «لا، لن تراه!»"

فمن المعلوم أن الماء عادة سطحه يتحرك صعوداً وهبوطاً، من خلال ما يسمى بالموجات، وكل موجة ذات قمة وقاع، وهذه القمم وهذه القيعان لا تفتأ تتكرر باستمرار، ولما أراد الشاعر تمثيل هذه الصُّورة المائية المؤسسة على التكرار، عمد إلى لفظتين إحداهما معنية بتصوير الصُّورة البصرية، وهي لفظة "ترججه" والأخرى معنية بتصوير الصُّورة السمعية، وهي "تغمغم"، وهو بهذا التكرار لصوتي "راء" و"الجيم" في اللفظة الأولى، وصوتي "الغين" و"الميم" في اللفظة الثانية يبيّن المعنى الذي أراد التعبير عنه على نحو يحاكي الواقع الخارجي، أو المرجع بحسب بيرس.

ج - تكرار المفردات:

أيضاً قد يعتمد الشاعر إلى الألفاظ فيكررها، من أجل أن يبيّن معنى من المعاني، أو يرسم صورة من الصور، ونقرأ للسياب في قصيدة (في ليالي الخريف)⁽¹⁷⁾:

"يرقب الأنجم النَّائيات
حجبتها بقايا غمام
فاستبدت به الذِّكريات

الغناء البعيد البعيد

في ليالي الحصاد

مع ملاحظة أن الشاعر لما أراد أن يوحى بالبعد، الذي هو أحد الصفات التي قد يوصف بها مكان ما، أقول لما أراد أن يوحى بهذا البعد كرر لفظة " البعيد " وقد جاء هذا التكرار متوافقاً مع قوله: " الأنجم النَّائِيَات " ومع الغمام الذي يتراءى من بعيد، ومع الذكريات أيضاً، فالشاعر يعرض جميع المفردات الزمانية والمكانية، السمعية والبصرية، من بعيد، وكأنه يسلط عدسته على ما هو موغل في البعد، التي ربما تكون هي نفسها معادلاً موضوعياً للشاعر، الذي يعاني الشعور بالبعد والغربة.

د- تكرار بنية تركيبية:

قد يعتمد الشاعر إلى تكرار بنية تركيبية، وقد يريد من وراء ذلك أن يوحى باستمرارية الفعل مثلاً، كما في قوله في قصيدة (نهاية)⁽¹⁸⁾:

" أكان الهوى حلم صيف قصير

خبا في جليد الشتاءخبا في جليد

وظل الصدى في خيالي يعيد

خبا في جليد خبا في جليد

فنلاحظ أنه يكرر الجملة الفعلية " خبا في جليد " أربع مرات من أجل أن يوحى بالبرودة والتجمد، بوصفه معنى أولياً، أو بخمود الهوى وانطفائه باعتباره معنى المعنى، الذي هو المقصود. وقد يكون التكرار لجملة اسمية، أو حتى شبه جملة كما في قول السياب⁽¹⁹⁾:

" تلقى الضياء من النوافذ في ارتخاء في ارتخاء "وكما في قوله⁽²⁰⁾:

وأفقت في الظلماء حيرى لا ترين سوى النجوم

ترنو إليك من النوافذ في وجوم.. في وجوم!

ولعلي أشير إلى أن لهذا التكرار وظائف، بعضها إيقاعي، وبعضها الآخر دلالي، وكل هذه الوظائف تتطافر من أجل أن تبني المعنى الذي يرمي إليه الشاعر، فالتكرار يُنظر إليه على أنه وثيق الصلة بالمعنى العام للقصيدة⁽²¹⁾.

هـ- المستوى الصَّرفي:

يعتبر مستوى الصرف من بين المستويات اللغوية التي يمكن استثمارها في بناء المعنى السيميائي، و"كل كلمة في أي لغة تشتمل على ثلاثة عناصر: الجذور أو المادة التي تتألف منها، وهي الحروف، والصيغة أو الوزن الذي يصور شكلها، ثم الدلالة أو المعنى الذي تدل عليه"⁽²²⁾، وبالنظر في ديوان "أزهار وأساطير" لبدر شاكر السياب، نلاحظ أن صيغة المثنى بوصفها صيغة صرفية تربط بين حقلين دلاليين مختلفين، هما الحقل المتعلق بالإنسان، والحقل المتعلق بالطبيعة، ولهذا دلالة سيميائية تنبئها في الشواهد التالية. يقول السياب في قصيدة (عينان زرقاوان)⁽²³⁾:

"عيناك.. يا للكوكبين الحالمين بلا انتهاء"

ويقول أيضاً في القصيدة ذاتها:

"عيناك... أم غاب ينام على وسائد من ظلال"

ويقول في قصيدة (أهواء)⁽²⁴⁾:

لعينيك للكوكبين اللذين يصبان في ناظري الضياء

لنعين، كالدهر، لا ينضبان ولا يسقيان الحيارى الظماء

ويقول في قصيدة (في أخريات الربيع)⁽²⁵⁾:

أين منهن خفق أقدامك البيضاء بين الحشيش فوق اخضراره

مثل نجمين أفلتا من مدارين فجال الضياء في غير داره

أو فراشين أبيضين استفاقا يسرقان الرحيق من خماره!!

ولنا أن نلاحظ كيف يركز الشاعر خلال هذه الشواهد على صيغة المثنى، التي تجمع الحبيبة بالطبيعة على نحو من المماهة بينهما، غير أن المسألة لا تتوقف عند مجرد المماهة، ذلك أن اختيار صيغة المثنى ذاتها؛ لتكون أداة لتقريب المسافة بين الحبيبة والطبيعة، هذا الاختيار ذاته يحمل دلالة، أو قل هو يوحى بدلالة ما، أو هو يحاول بناء المعنى السيميائي... ولتبين هذا المعنى نلاحظ أن المفردات التي تخص الحبيبة هي: (العينان، والقدمان)، بينما المفردات التي تخص الطبيعة هي: (الكوكبان، الغاب، النبعان، النجمان، الفراشان)، مع ملاحظة أن مفردات الطبيعة إما أن تكون هي مصدر الضوء (الكوكبان، النجمان) وإما أن تكون هي مصدر اللطف والبراءة (الفراشان)، وإما أن تكون هي مصدر الصفاء والنقاء والبطرة (الغاب، النبعان)، وعليه فإن السياب يخلع على حبيبته هذه المعاني التي مصدرها الطبيعة، وهي كلها تدور حول "البطرة" ولما

كانت الفطرة التي فطر الله الناس عليها قائمة على الزوجية، حضرت صيغة المثنى لتشارك بدورها في بناء المعنى عبر علاقة تضافرية بين مفردات الطبيعة من جهة، والصيغ اللغوية من جهة أخرى.

ح- مستوى التركيب:

يعتبر المستوى التركيبي من بين المستويات اللغوية التي يمكن استثمارها في بناء المعنى السيميائي، وأقصد بالمستوى التركيبي البنية النحوية تحديداً، فالجمل الفعلية تختلف فيما تنتجه من الدلالة عنها لدى الجمل الاسمية، فإذا كانت الجمل الفعلية تدل على الحركة، والفاعلية عبر أحد الأزمنة، فإن الجمل الاسمية تدل على الثبات، وهو المعنى الذي يرافق الشعور بالركود، والحزن ونحو ذلك، بخلاف ما ترافقه الحركة من الإحساس بالنشاط، والحيوية والسرور، ولنا أن نتأمل قول السياب في قصيدة (ملال)⁽²⁶⁾:

وغداً سيمتليء انتظا ري بالظلام ولا أراها
وتجول عيني في الطريق ق وتستقر على كتابي
وأكيل بالأقداح ساعا تي وأسخر باكتتابي
وأنام أحلم بالشتاء وأستفيق على هواها

ونلاحظ خلال هذه الأسطر الشعرية كيف تتوالى الجمل الفعلية، وهي جمل توحى بالحركة، على خلاف ما كنا نتوقع، فالقصيدة عنوانها "ملال" وربما خطر في بالنا أن تشيع الجمل الاسمية لتدل من ثم على توقف الحركة، ولكن الذي فاجأنا هو شيوع الجمل الفعلية في هذا النص، ولعل هذه ظاهرة في شعر السياب، فعندما يشعر بالملل، أو حتى ضيق المكان فإنه يعتمد إلى إشاعة الجمل الفعل طلباً للخروج من حالة التوقف، والضيق، ولنا أن نلاحظ هذه الظاهرة في قصيدة (سجين) فبدلاً من أن يستخدم الجمل الاسمية نراه يذهب إلى استعمال الجمل الفعلية لليلة الدلالية التي ذكرتها آنفاً⁽²⁷⁾:

سأبقى وراء الجدار البغيض وعيناي لا تبحران الطريق
أعدُّ الليالي خلال الكرى وأرعى نجوم الظلام العميق
فلا تياسي أن تمر السنون ويُطْفِئ في وجنتيك البريق
سأبقى وراء الجدار القديم وعينان لا تبحران الطريق

وعليه فإنَّ الجمل الفعلية تؤدي دوراً نفسياً، كما أنَّ الجمل الاسمية تحاول بدورها أن تشيع في الأماكن المفتوحة كالشَّاطِئ، والفضاء، حالة من الصمت، والركود، وتوقف الحركة، ولعلنا ندرك هذه المعاني في قول السَّيَّاب⁽²⁸⁾:

كالشَّاطِئ المهجور قلبي لا وميض ولا شرع
في ليلة ظلماء، بل فضاءها المطر الثَّقِيل
لا صرخة اللقيا تطيف به ولا صمت الرِّحيل
يمناك والنُّور الضَّئيل أكان ذاك هو الوداع؟!

كما أنَّ هذه الحالة المشبعة بسلب الحركة، تكرسها الأساليب اللغوية القائمة على النفي في العبارات: (لا وميض، لا شرع، لا صرخة اللقيا، لا صمت الرحيل) ... ويرافق هذه العبارات تلك المفردات التي بطبيعتها ذات دلالة سالبة، مثل: (المهجور، ظلماء، صمت، الضئيل...).

و- مستوى الدلالة:

تدل أكثر العناصر الطبيعية تكرار في ديوان " أزهار وأساطير " للسَّيَّاب على أنَّ هذا الشَّاعر كائن ليلي، يعشق أكثر ما يعشق الليل، ولذا نجده يحتفي بمفردات الطبيعة الليلية، وهو - دائماً - يسجل تفاصيل الليالي المقمرة، وعليه فإنَّ الظلال - الواردة في جِلِّ قصائد " أزهار وأساطير " - إنّما هي ظلال الأشياء التي يصورها الشَّاعر في تلك الليالي القمرية، وكذلك فالضيء إنّما هو ضياء الكواكب، والأنجم، والقمر، ونلاحظ أنَّ مفردة الظلال هي الأكثر تكراراً من بين مفردات الطبيعة على الإطلاق (52 مرة)، يليها مفردة الليل (45 مرة)، ثم مفردة الضياء (44 مرة)، ومفردة النجم (44 مرة)، ثم الظلام (39 مرة)، ولهذه العناية الخاصة بـ(الظلال) دلالة سيمائية يمكن اقتناصها مما هو متعارف عليه، فالظلال في الليل - بطبيعة الحال - تختلف عنها في النهار، فإذا كان الظل في النهار يقي من حرارة الشمس، ويوفر للمستظل مناخاً يرتاح فيه من حرِّ القَيْظ أو الهجير، فإنَّ الظلال في الليل يكتنفها المجهول - عادة - وتوحي بالسحر، والغموض، لذا يقول الشَّاعر⁽²⁹⁾:

كأنَّ قوى ساحر تستبدُّ بأقدامك البيض، عند المساء
ويفضي بك الدَّرب حيث استدار إلى موعدي بين ظلِّ وماء
على الشَّطِّ، بين ارتجاف القلوع وهمس النخيل، وصمت السماء
ونلاحظ أنَّ لفظة " ظل " هاهنا ترد في سياق زماني ليلي تحدده لفظة " مساء " ومثل هذا قوله⁽³⁰⁾:

شحب النجوم وصمت القمر
ويومض في كل حلم جديد
شحب الهلال وظل الشجر
وطيف الشراع البعيد.

وأما الضياء الذي يحتل الترتيب الثاني بعد الظلال، هذا الضياء الذي تتولد عنه تلك الظلال الليلية، فيقول عنه الشاعر⁽³¹⁾:

"وتناثر الضوء الضئيل على البضائع كالغبار
يرمي الظلال على الظلال كأنها اللحن الرتيب
ويريق ألوان المغيب الباردات على الجدار
بين الرفوف الرازحات كأنها سحب المغيب".

ونلاحظ أن الضياء يأتي خافتاً، ليدل على تلك الحياة الخاملة، الفاترة، التي أنهكها البعد، والفرق، وربما الشعور بالرتابة التي كانت ترين على حياة الشاعر⁽³²⁾:

أنا سوف أمضي، سوف أنأى، سوف يصبح كالجماد
قلب قضيت الليل باحثة، على الضوء الضئيل،
عن ظله في مقلتي... فما رأيت سوى رماد!

ومثلما أن الضياء يأتي - على الدوام - خافتاً، ضئيلاً، كأنما يشير إلى حياة رتيبة، أو كأنما يرمز لأمل ظلّ متردياً في اليأس، كذلك الليل اتسم - هو أيضاً - بالركود والحزن الشديد، فيقول⁽³³⁾:

" الليل، والسوق القديم

خفتت به الأصوات، إلا غمغات العابرين
وخطى... الغريب وما تبثّ الريح من نغم حزين
في ذلك الليل المهيمن

الليل، والسوق القديم، وغمغات العابرين
والنور تعصره المصابيح الحزاني في شحوب
مثل الضباب على الطريق."

ومثل هذه الأجواء المسكونة بالصمت، والخفوت، والخواء، نجدها أيضاً في قول الشاعر⁽³⁴⁾:
عيناك والنور الضئيل من الشموع الخابيات

والكأس والليل المطل من النوافذ بالنجوم
 يبحث في عيني عن قلب وعن حب قديم
 عن حاضر خاوٍ وماضي في ضباب الذكريات
 ينأى ويصغر ثم يفنى إنه الصمت العميق
 والباب توصله وراءك في الظلام يدا صديق!
 كالشاطئ المهجور قلبي لا وميض ولا شراع
 في ليلة ظلماء، بل فضاءها المطر الثقيل
 لا صرخة اللقاء تطيف به ولا صمت الرحيل

وحين ننقل إلى النجوم لا نجدها أحسن حالاً من الظلال، والضياء، والليل، وكيف ستكون
 كذلك، وهي التي يصدر عنها الضياء الضئيل، وهي التي تترك الليل خافتاً، صامتاً، كئيباً؛ بسبب
 من بعدها، وشحوبها، وأقولها في آخر الأمر، فيقول⁽³⁵⁾:

"ليلان غاما بالنجوم الأفلات على سهادي

يومان لا وعد ولا لقيا

وتخفق يا فؤادي".

الباب الثاني: (سيمائية المعنى):

ما يميز السيمائية أنها تركز ليس على بنية الدلالة وحدها، فمثل هذا المطلوب إنما يخص علم
 الدلالة، بينما السيمائية تتجاوز النظر الجزئي في دلالة الصَّوت، ودلالة الصيغة الصرفية،
 ودلالة التركيب اللغوي، والدلالة المعجمية، إلى بناء المعنى من حيث هو كل، تنتج الأنساق
 الاجتماعية، ولذلك سنذهب بعد دراسة سيماء اللغة، ممثلة في صوتها، وصرفها، ونحوها،
 ومعجمها، وكذلك سنتجاوز سيماء البعد الحسي، المتعلق بالمعاني الجزئية البصرية، والسمعية،
 والذوقية، والشمية، واللمسية، سنتجاوز كذلك كله إلى بنية المعنى الكلي ممثلاً في أنواعه الثلاثة،
 وهي المعنى الرمزي، والمعنى الإشاري، والمعنى الأيقوني، من حيث هي معان كلية تدل عليها مفردات
 الطبيعة على نحو سيميائي، لدى بدر شاكر السياب في ديوانه " أزهار وأساطير " وعليه سيكون
 محور الدراسة مركزاً في هذا الباب على آليات بناء المعنى السيميائي لدى السياب من خلال: الرمز
 الطبيعي، الإشارة الطبيعية، الأيقونة الطبيعية.

الفصل الأول: آليات بناء المعنى السيميائي:

تسهم اللغة مع الخيال على تشكيل الصورة الفنية من خلال الأسلوب اللغوي الذي يتميز به السياب إلى جانب الخيال، فالخيال واللغة والحواس تعمل مشتركة على منح اللغة الشعرية كفاءتها السيميائية المعنوية، لتكون العلاقة بين اللغة، والصورة الشعرية: هي علاقة تفاعل نعرف من خلالها حقيقة الشيء عبر الرموز المحسوسة وغير المحسوسة، التي تجلي اللغة الشعرية وتغذيها، وعلى هذا الأساس تكون اللغة المادة الأساس للشعرية التي تستمد فاعليتها من شمولية التأويل⁽³⁶⁾... ومن هذا المنطلق سوف نبتعد عن التعرض لمسألة الدلالة، على الرغم من ترابطها مع المعنى بشكل عضوي، أو لنقل بشكل آخر أننا سوف نجعل من الدلالة محوراً أساسياً نستطيع من خلاله إنتاج معنى السيميائي لدى السياب في ديوانه محور الدراسة، وما يهمننا أساساً هو هذا الأخير. وفي تصورنا هذا ننطلق من الفرضية السيميائية التي تقول إن "دراسة المعاني لا تعني بناء مذهب للدلالات، ولا تعني الاهتمام بالدلالات وإنما تعني التحرر من الدلالة"⁽³⁷⁾.

أ- الرمز الطبيعي:

لاشك أن الشعراء قد اعتمدوا - وخاصة المحدثين منهم - على تقنية الرمز، والرمز "هو أي شيء يدل على شيء آخر، وبهذا المعنى تكون كل الكلمات رموزاً، لكنه في الاستخدام الأدبي ينطبق فقط على: كلمة أو عبارة تدل على شيء، أو حدث يدل بدوره على شيء آخر، أي أن الكلمات تشير إلى شيء ما، يستحضر سلسلة من الدلالات أوسع من حدوده نفسها"⁽³⁸⁾، والرموز تتعدد أنواعها، فقد يكون الرمز شخصية إنسانية، وقد يكون قرية أو مدينة، وقد يكون حيواناً، أو نباتاً، أو أي عنصر آخر من عناصر الطبيعة⁽³⁹⁾... فالرمز عند السياب إيحائي بجوهره، وأعني بإيحائي أنه لا يقف على قدم الأشياء المادية ليصورها، بل يتعداها لينقل التأثير الذي تركه هذه الأشياء في النفس بعد أن يلتقطها الحس... فهو لا يعبر عنها بقدر ما يعبر عن الأجواء الضبابية المهمة التي تسربت إلى أعماق الذات المتفرعة المتباعدة الأطراف والأصول⁽⁴⁰⁾.

ولعل الرمز في السيميائية ذو خصوصية تميزه، عن الرموز عبر الحقول المعرفية الأخرى، إذ "لا يمكن للرمز أن يأتي بعيداً عن العرف أو التواضع، والسبب لأن العلاقة بين الطرفين (الرمز والعرف أو التواضع) علاقة يقوم عليها تحديد الوجود، وهذا أمر ناتج عن المسلمة التي تقول إنه لا وجود للرمز إلا بشرط العرف والتواضع"⁽⁴¹⁾.

تتعدد رموز الطبيعة لدى السَّيَّاب، ومن هذه الرموز: (المطر، والنخل، والريح، والنور، والظلام، والضباب، والسراب...)، ولعل الدراسة تختار واحداً من بين هذه الرموز لدراسته دراسة سيمائية على ألا يكون هذا الرمز مدروساً من قبل لدى السَّيَّاب، للنظر من جهة في بنية المعنى الرمزي لديه، ولتحقيق من جهة أخرى إضافة في الدراسات النقدية الحديثة، من خلال هذا الرمز الذي لم يدرسه الدارسون فيما سبق لدى السَّيَّاب، وهذا الرمز الذي لم يدرس هو (السراب)، وسنلاحظ أن (السراب) بوصفه إحدى مفردات الطبيعة، يدل سيمائياً على عدد من الدلالات، منها الدلالة على البعد، ونلاحظ أن هذه الدلالة تبرز في قصيدة "في السوق القديم" فيقول الشَّاعر⁽⁴²⁾:

"أنا سوف أمضي باحثاً عنها سألقاها هناك

عند السراب وسوف أبني مخدعين لنا هناك"

حيث يفيد اسم الإشارة "هناك" الدلالة على المكان البعيد، وفي شاهد آخر يقول الشَّاعر⁽⁴³⁾:

أنا من تريد، فأين تمضي بين أحداق الذئاب

تتلمس الدرب البعيد

فصرخت: سوف أسير ما دام الحنين إلى السراب

في قلبي الظامي دعيني أسلك الدرب البعيد

ولعل هذه لا تبعد عن أن تكون هي الدلالة العرفية لرمز السراب، ذلك أن السراب دائماً يتراءى للناظر إليه بعيداً، وكلما اقترب هذا الناظر عاد السراب مبتعداً مرة أخرى، وإضافة إلى هذه الدلالة نلمح دلالة أخرى فحواها التمزق، ولعل هذه الدلالة مصدرها أن الذي يسير ظهراً في المكان الحار المتطاوّل لا ينفك يشعر بتمزق كل عضو فيه، لاسيما إذا كان يعاني العطش والجفاف، ولذا يقول الشَّاعر، في قصيدة "أساطير"⁽⁴⁴⁾:

"يغمغم في جانبيها سؤال

وشوق حزين

يريد اعتصار السراب

وتمزيق أسطورة الأولين"

ويقول في قصيدة "سراب"⁽⁴⁵⁾:

"تداول مرسومة في السَّراب

تمزّق عنها النقاب

على نظرة ذاهلة

وشوق يذيب الحدود"

وهكذا نلاحظ أن الشاعر أولاً: يستقي بعض رموزه من الطبيعة، ثم ثانياً: إنه يستثمر دلالاتها العرفية في بناء المعنى الشعري الكلي، فمرة يجعل السراب دالاً على البعد، ومرة أخرى يجعله دالاً على التمزق.

ب- الإشارة الطبيعية:

ومن الملاحظ اتكاء (السياب) في أثناء بناء المعنى على الإشارة الطبيعية، أو على المؤشر الذي هو "علامة لا تعني بنفسها، ولكنها تعني بعلاقة التجاور التي تقيمها مع ما تعنيه"⁽⁴⁶⁾، فالدخان مثلاً يؤثر على وجود النار، وتربطه بالنار علاقة تجاوز، ذلك أنه دائماً يوجد بإزائها، للدلالة على وجودها، وعندما يقول (السياب) في قصيدة "السوق القديم"⁽⁴⁷⁾:

"وارتج في حلق الدخان خيال نافذة تضاء

والريح تعبث بالدخان

الريح تعبث بالدخان

الريح تعبث في فتور واكتئاب بالدخان

وصدى غناء

فنلاحظ حضور الدخان على نحو لافت، وإذا ما بحثنا عما يصدر هذا الدخان، وجدنا في القصيدة نفسها قول الشاعر⁽⁴⁸⁾:

"قد كان قلبي مثلكن، وكان يحلم باللهيب

نار الهوى ويد الحبيب

ما زال يحترق الحياة، وكان عام بعد عام

يمضي، ووجه بعد وجه مثلما غاب الشراع"

فالدخان إذاً إنما هو دخان نار الهوى، وهذا الدخان هو بحجم تلك النار، وعليه فإن مقدار ما يحجبه الدخان من الأشياء، هو بمقدار حجم تلك النار، أي أن عدم وضوح الرؤية هو بحجم الهوى نفسه الذي لم يكن إلا ملتبساً بالمنغصات، لذا يقول الشاعر⁽⁴⁹⁾:

"ورأيت من خلل الدخان مشاهد الغد كالظلال

تلك المناديل الحيارى وهي تومئ بالوداع"

ومن هنا فالمؤشر (الدخان): هو علامة تدل من جهة على وجود نار الهوى، ومن جهة أخرى: هو يرمز إلى تلك المنغصات (الوداع وخلافه) التي أرهقت روح الشاعر، وحجبت عنه رؤية الأشياء الجميلة.

ج- الأيقونة الطبيعية:

من الملاحظ اتكاء (السياب) في أثناء بناء المعنى على الأيقونة الطبيعية، والأيقونة " هي علامة تدل على ما تشير إليه وترتبط به. ومن شروطها أن تكون أولاً: شبيهاً لما تدل عليه، ولذا فهي تحاكيه صورة، أو رسماً، أو تمثالاً. وأن تستخدم ثانياً بوصفها علامة تدل على ما تحاكيه، فيقول (بورس) بهذا الصدد: "يمكن للعلامة أن تكون أيقونة، أي يمكنها أن تمثل موضوعها مبدئياً بالتشابه معه، بغض النظر عن طريقتها في الوجود"⁽⁵⁰⁾. والأيقونة ذات مفهوم بصري، ولذا كان اللون هو أحد مكونات الأيقونة، كالشكل، والحجم على حدٍ سواء، ونلاحظ أن (السياب) يعنى كثيراً بالألوان، غير أن ما يتعلق بالطبيعة من تلك الألوان، إنما هو اللون الأصفر الذي يحضر على نحو لافت أكثر من غيره، ومن أمثلة ذلك قول السياب⁽⁵¹⁾:

أهواك ماذا تهمسين؟ أتلك حشرجة الحفيف

في دوحة صفراء يقلق ظلها روح الشتاء

لا تنظري في مقلتيك سحابتان من الجليد

تتألقان ولا لهيب وتزحفان ولا فضاء

وقوله⁽⁵²⁾:

ظلام وتحت الظلام المخيف

ذراعان تستقبلان الفضاء

أبعد اصفرار الخريف

تريدان ألا يجيء الشتاء؟

وقوله⁽⁵³⁾:

قد سئمت اللقاء في غرفة أغضى على بابها اكتئاب الغروب

الضياء الكسول والمزهريات تراءى بهن خفق اللهب

كالجناح الثقيل في دوحة صفراء في ضفة الغدير الكئيب

وقوله⁽⁵⁴⁾:

مات الفضاء سوى بقايا من مصابيح الطريق

مبهورة الأضواء تنصب في جداول من بريق

صفراء تخنقها الظلال على فم الليل العميق

ويتضح في هذه الشواهد أنه يجعل الصفرة للدوحة، والجداول، والخريف، وهذه المفردات الطبيعية في حد ذاتها لم تكن لتدل على ما أراد الشاعر لها أن تدل عليه لولا أنها أضيفت لها الصفرة، وعندئذ أصبحت هذه المفردات الطبيعية من حيث هي صفراء؛ دالة على الحاضر الأجرد من الخضرة، ومن معالم الحياة التي كانت مزدهرة بالنماء، والرواء، والهناء.

الفصل الثاني: بنية المعنى السيميائي:

بعد بيان سيميائية العناوين، واللغة عبر مستوياتها المختلفة، وسيميائية المعنى عبر الرمز، والإشارة، والأيقونة، تعرج الدراسة على آليات بناء هذا المعنى، وهي في عمومها آليات حسية، أي أن المعنى السيميائي المتعلق بالطبيعة في شعر بدر شاكر السياب عبر ديوانه "أزهار وأساطير" يبني ويقدم في آخر المطاف تقديماً حسيّاً... لذلك نجد (السياب) قد اخترق المعهود اللغوي، فاستطاع مقارعة الصيغ اللغوية التي جعل منها انحرافاً وانزياحاً من نوع آخر؛ لأنه يجوز اللغة إلى حيز السيمياء في محاولة لنقل كامل ما ينطوي عليه الموقف من تفصيلات قد لا تستطيع اللغة نقله، فلماذا عمد إلى الإشارة التي جسدت معنى فائضاً لم يكن بمقدور اللغة نقله بهذه الدقة، أو بتلك الخصوصية، أو ربما بالسرعة التي تتطلبها اللحظة الجمالية وحيثيات الموقف. فالسياب بهذه الأسلوبية اللغوية يعبر عن إمكانات غير لغوية ينقلها خطابه الأدبي إلى المتلقي ليحمله إلى قلب الحدث، وينقله بسرعة خاطفة ليمتزج بالدلالة، دون أن يعطيه فرصة وافية ليسأل عما إذا كان هذا الانصهار بين اللغة بطبيعتها البيانية والإشارة بطبيعتها الآنية أمراً جائزاً أم لا، وهذا الاختراق المعرفي هو موضع الإبداع الحقيقي لديه، ولذلك سوف تعرض الدراسة إلى المعنى السيميائي البصري، والسمعي، والشعبي، واللمسي، والذوقي.

ح- المعنى البصري:

نجد الخطاب البصري لدى السياب يستطيع أن يشكل درجة قوية من الأيقونة دون أن يكف عن احتواء علائق منطقية نسقية غير أيقونية؛ (لأن بعضها اعتباطي)، رغم أن مجال بروزها هو الأيقون في شعره... فالمماثلة البصرية مثلاً تخضع لتغيرات كمية، كمسألة «درجات الأيقونة»، ومشكلة النمذجة بمستوياتها المختلفة، إلا أن السياب رغم ذلك استطاع أن يصهر هذه النماذج في ديوانه محور الدراسة صهراً حسيّاً يدركه المتلقي، لنجده حاضراً في قصيدة "أهواء"⁽⁵⁵⁾:

لعينيك للكوكبين اللذين يصبان في ناظري الضياء

فنلاحظ كيف يصب الشاعر اهتمامه على عيني حبيبته، وعلى عينيه، التي ستستقبل ضياء الكوكبين الساهرين تماماً مثل الشاعر وحبيبته، فقد رمز بهما الشاعر له ولحبيبته بالكوكبين، ثم إنه جعل إشارة (الضياء) تتعلق بوجود الكوكبين تنصبان في الأعين، وكأن شاعر الشاعر ينصب في عيني حبيبته، فيما هي ينصب ضياؤها في عينه، وعليه فإن هذا المعنى السيميائي يقدم في نهاية الأمر تقديماً حسياً تدركه حاسة البصر. ويقول أيضاً في قصيدة "عينان زرقاوان"⁽⁵⁶⁾:

عيناك.. يا للكوكبين الحالمين بلا انتهاء

لولاهما ما كنت أعلم أن أضواء الرجاء

زرقاء ساجية... وأن النور من صنع النساء

عيناك.. يا للكوكبين الحالمين بلا انتهاء

لولاهما ما كنت أعلم أن أضواء الرجاء

زرقاء ساجية... وأن النور من صنع النساء

هي نظرة من مقلتيك وبسمة تعد اللقاء

ويضيء يومي عن غدي وتفر أشباح الشتاء

وليس خافياً على المتلقي هذا التقديم الحسي الذي يشبه التقديم في الأسطر السابقة. ويقول الشاعر في قصيدة "رئة تتمزق"⁽⁵⁷⁾:

عينان سوداوان أصفى من أماسي اللقاء

وأحب من نجم الصباح إلى المراعي والرعاء

تتألأن عن الرجاء كليله تخفي دجاها

فجراً يلون بالندى درب الربيع وبالضياء

وفي هذا المقطع يبرز عدد من المفردات الطبيعية البصرية، مثل: (عينان سوداوان، نجم الصباح، المراعي والرعاء، الندى، درب الربيع، الضياء، الدجى...)، وأفعال هذه المفردات الطبيعية كلها أفعال تدرك بالبصر، كفعل: "يلون" وفعل "تتألأن"، وحتى الصفة التي ترد في هذا المقطع – أقصد صفة الصفاء – هي أيضاً بصرية بامتياز، وعليه فإن المعنى السيميائي في عمومها يقدم عبر صورة بصرية تجعل من الزمان ممثلاً في المساء (أماسي اللقاء)، والصباح (نجم الصباح)، والليل (كليله تخفي دجاها)، والفجر (فجراً يلون بالندى) والربيع (درب الربيع)... تجعل من هذا الزمان صورة بصرية تدرك في إطار من الصفاء، والتألؤ، والألوان.

د- المعنى السمعى:

ومثلما قُدِّمَ المعنى السيميائي المتعلق بالطبيعة في ديوان "أزهار وأساطير" تقديمًا بصريًا؛ كذلك نلاحظ أنه قُدِّمَ أيضًا تقديمًا سمعيًا، وأما الصَّوت الطبيعي الذي استرعى سمع الشَّاعر، فهو صوت الرياح، الذي ظل ينادي تارة، ويعول تارة ثانية، ويغني تارة ثالثة، ويهمس تارة رابعة، ويعوي تارة خامسة، يقول الشَّاعر في قصيدة (سوف أمضي)⁽⁵⁸⁾:

سوف أمضي أسمع الريح تناديني بعيداً

في ظلام الغابة اللّقاء... والدَّرب الطويل

ويقول في قصيدة (ستار)⁽⁵⁹⁾:

بيني وبينك سوف تهوي كالستار فتصرخين

الريح تعول عند بابي لست أسمع من نداء

إلا بقايا من حديث رددته الذكريات

وسنان هوم كالسحابة في خيالي ثم مات!

ويقول في قصيدة (في القرية الظلماء)⁽⁶⁰⁾:

الريح تعول في الحقول وينصتون إلى الحفيف

يتطلعون إلى الهلال

في آخر الليل الثقيل ويرجعون إلى القبور

يتساءلون متى النشور!!

ويقول في قصيدة (نهاية)⁽⁶¹⁾:

سأهواك حتى سأهوى نواح

كما أعولت في الظلام الرياح

سأهواك حتى س.... يا للصدى

أصبيخي إلى الساعة النائية

سأهواك حتى بقايا رنين

ويقول في قصيدة (سجين)⁽⁶²⁾:

ألقاك؟ تأتي عليّ النجوم وتمضي... وما غيرُ هذا السؤال

تغنيه في مسمعيّ الرياح وتلقيه في ناظريّ الظلال

ويقول في قصيدة (في السوق القديم)⁽⁶³⁾:
 خفتت به الأصوات إلا غمغات العابرين
 وخط الغريب وما تبث الريح من نغم حزين
 في ذلك الليل الميم
 ويقول في قصيدة (في القرية الظلماء)⁽⁶⁴⁾:
 والريح تهمس لن يعود
 ويلون المرأة ظل من سراج ذابل
 وحياله امرأة تحرق في كتاب
 ويقول في قصيدة (في السوق القديم)⁽⁶⁵⁾:
 الصيف يحتضن الشتاء ويذهبان وما يزال
 كالمئزر المهجور تعوي في جوانبه الرياح
 كالسلم المنهار، لا ترقاه في الليل الكئيب
 قدم ولا قدم ستهبطه إذا التمع الصباح

الملاحظ في هذه الشواهد أن الريح بوصفها مفردة من مفردات الطبيعة الصامتة، يُستعار لها فعل النداء، والعيول، والهمس، والغناء، بل يُستعار لها العواء، وهي بهذه اللوازم تؤدي وظيفة المؤثر الصوتي الذي يوحى غالباً بالأجواء الكئيبة، والريح بهذا الإيحاء عن طريق ما تصدره من صوت تشارك في بناء المعنى السيمائي، تضافراً مع غيرها من المفردات الأخرى للطبيعة.

هـ- المعنى الشَّمي:

ومثلما قدّم المعنى السيمائي المتعلق بالطبيعة في ديوان " أزهار وأساطير " مرة تقديمياً بصرياً؛ ومرة أخرى تقديمياً سمعياً، كذلك نلاحظ أنه قدّم تقديمياً شَمياً، والرائحة التي استرعت انتباه الشاعر هي رائحة الشذى، وسنلاحظ أن السَّيَّاب يماهي بين الحبيبة والورود، ثم يجعل إحدى لوازم الورد (الشذى) للحبيبة، وهو بهذا المسلك يجعل الحبيبة كما لو كانت هي نفسها إحدى مفردات الطبيعة التي تشارك في بناء المعنى، وللكشف عن هذا المسلك سنحلل المثال التالي، يقول السَّيَّاب في قصيدة (أهواء)⁽⁶⁶⁾:

أشاهدت يا غاب رقص الضياء على قطرة بين أهدابها؟
 ترى أي تبكي بدمع السَّماء أساها وأحزان أترابها؟
 ولكتها كلّ نور الحقول ودفء الشذى بين أعشابها

وأفراح كلِّ العصافير فيها وكلِّ الفراشات في غابها
ومن الواضح عبر هذه الأسطر أن الشَّاعر يجعل الحبيبة والطبيعة صنوان، لاسيما أن الحبيبة
إنما تبكي بدمع السماء، وأنها هي ذاتها نور الحقول، ودفع الشذى بين الأعشاب، وهي أيضاً أفراح
العصافير، والفراشات التي في الغاب، مع ملاحظة اختيار الشذى من بين الروائح الطبيعة ليشيع
الدف المستعار عبر الحشائش والأعشاب. ويقول كذلك في قصيدة "رئة تتمزق"⁽⁶⁷⁾:

شع الهوى في ناظرها فاحتواني واحتواها
وارتاح صدري وهو يخفق باللحون على شذاها
فغفوت استرق الرؤى والشاعرية من رؤاها
وأغيب في الدفء المعطر كالغمامة في نداها

مع ملاحظة كون الشَّاعر مازال يجعل الحبيبة وردة، ويستعير لها الشذى، بإزاء جملة أخرى من
الاستعارات، التي تجعل الطبيعة مصدراً يفيض على الشَّاعر بمختلف المفردات البصرية
(الشعاع، الغمامة) والشمية (الشذى) مع ملاحظة ظاهرة تلازم الرائحة، ألا وهي الدفء، يؤكد
هذه الملاحظة مجموعة من الشواهد المتناثرة في الديوان، وسأكتفي بالشاهد التالي، يقول
الشَّاعر في قصيدة "أساطير"⁽⁶⁸⁾:

تعالى فما زال نجم المساء
يذيب السنا في النهار الغريق
ويغشى سكون الطريق
بلونين من ومضة وانطفاء
وهمس الهواء الثقيل
بدفء الشذى واكتئاب الغروب
و-المعنى اللامي:

وتشير الدراسة في هذا السياق إلى أن الشواهد السابقة تنقلنا مباشرة إلى المعنى اللامي، لاسيما
أن الدفء يُدرك بحاسة اللمس، ولكن إذا كان الأمر كذلك، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو:
ما المعنى السيميائي، الذي يمكن أن نستشفه من الظاهرة التي ترد مقترنة بالشذى؟ وستتضح
الإجابة إذا علمنا أن "الشذى" إنما هو إشارة تدل على وجود الورود، مثلما يشير "الدخان" إلى
النار، وأن الدفء أيضاً إشارة تدل على قرب الحبيبة، وعليه فإن الشذى من جهة، والدفء من

جهة أخرى، يجعلان الحبيبة، والطبيعة، شيئاً واحداً، تشير إليه اللوازم المترسلة على النحو الذي يبني معنى القرب، والنشوة، ولنا أن نتأمل الشاهد التالي الذي هو مزيج من الدفء، والرائحة العطرة⁽⁶⁹⁾:

هبّت عليه الريح مجنونة محلولة الشعر، خضيب اليد
الزيت من هذا الشذى واللظى من قبلة في الغيب لم تولد
تطفو على العطر خيالاً فلا ترسب إلا في الفؤاد الصّدي
ع - المعنى الدّوّقي:

نلاحظ أيضاً أن المعنى اللّمسّي، يحضر في الديوان باعتباره بناء يقدم المعنى السيمائي تقديماً كلياً يخرج من الدائرة الجزئية، إلى إطار أوسع، إذ يقول الشّاعر في قصيدة "أهواء"⁽⁷⁰⁾:

وودعت سجواء بين الحقول ودنيا عن الشر في معزل
وخلفت في كل ركن خصيل من الريف ذكرى هوى أول
قصاصات أوراق الهامسات بشعري على ضفة الجدول
وجذعاً كتبت اسمها الحلو فيه ونايا يغني مع الشمأل

وتبدو الطبيعة (الجدع) في هذه الأسطر هي الخلفية التي يكتب عليها الاسم الحلو، بمعنى أنها الأيقونة التي تحوي الحلاوة، للدلالة على أن الحبيبة إنما تصبح خالدة برقمها على إحدى مفردات الطبيعة، ليصيران أيقونة واحدة، لاسيما أن الحلاوة إنما هي مظهر طبيعي في الأساس، يتجلى في أشياء كثيرة، منها - بحسب تصور الشّاعر - إغماء الفراشات الذاهلة المنتشية⁽⁷¹⁾:

ثم ارتخت عني يدك وأطبق الصمت الثقيل
يا نشوة عبرى وإعفاء على ظل الفراق
حلواً كإغماء الفراشة من دھول وانتشاء
دوماً إلى غير انتهاء

الخاتمة والنتائج:

قدمت هذه الدراسة قراءة لديوان "أزهار وأساطير" لبدر شاكر السياب، وقد خلصت إلى:

- 1- أن العناوين ذات المفردات الطبيعية؛ عددها ثمانية، ونصف عددها هذا إما مكاني، وإما له علاقة بالمكان، فالنهر، والعين مكانان، وأما السراب، والعيبر، فهما من متعلقات المكان، ونصفها الآخر زماني، فالليالي، والخريف، والربيع، كلها أزمنة، وقد لاحظت الدراسة مسألة التضاد بين مفردات الطبيعة هذه، فإذا كان السراب يتولد عن قلة الماء، أو عن انعدامه، فإن النهر يتسم بالوفرة في الماء الذي لا يكاد ينقطع، أيضاً هنالك تضاد بين

الخريف والربيع، فإذا كانت الحياة في الخريف يباغتها الذبول والموت والسقوط، فإنها في الربيع على العكس من ذلك، وهناك أيضاً تضاد ثالث بين السراب والعبير، فإذا كان السراب يتولد من الجفاف، فإن العبير يأتي من الري والنماء، وأشارت الدراسة إلى أن ظاهرة التضاد هذه نستطيع أن نلتقط منها دلالة فحواها أن الزمان والمكان، وما يتعلق بهما، أو قل الطبيعة الصامتة على نحو مجمل تبدو من خلال عناوين السياب في ديوان "أزهار وأساطير" متضادة، على النحو الذي تتولد عنه دلالة الموت، ودلالة الحياة، في أن، وهو المعنى السيمائي الذي التقطه من جملة هذه العناوين.

2- نجد اللغة قد شاركت في إنتاج المعنى السيمائي، من خلال صوتها، وصرفها، وتراكيبها النحوية، ودلالة مفرداتها، وقد كشفت الدراسة عن كيفية بناء اللغة لدى السياب للمعنى السيمائي، عن طريق دراسة مختلف المستويات اللغوية، ممثلة في: الجرس اللفظي، والتوازي الذي تارة يكون بين الأصوات، وتارة ثانية بين الأبنية الصرفية، وتارة ثالثة بين الأبنية النحوية، وتارة رابعة بين البنى الموسيقية، الأمر الذي يشير إلى شدة اتكاء السياب على الموسيقى الداخلية والخارجية، لبناء حالة نفسية حزينة. وكذلك شملت الدراسة تحت هذا المبحث ظاهرة التكرار التي طالت الأصوات، والألفاظ، والبنى التركيبية اللغوية والإيقاعية، وقد أشارت الدراسة إلى أن لهذا التكرار وظائف، بعضها إيقاعي، وبعضها الآخر دلالي، وكلها تتظافر من أجل أن تبني المعنى السيمائي الذي يرمي إليه الشاعر.

كشف المستوى الدلالي أن واقع السياب كائن ليلي، يعيش أكثر ما يعيش الليل، ولذا هو يحتفي بمفردات الطبيعة الليلية، كما أنه - دائماً - يسجل تفاصيل الليالي المقمرة، وعليه فإن الظلال - الواردة في جل قصائد "أزهار وأساطير" - إنما هي ظلال الأشياء التي يصورها الشاعر في تلك الليالي القمرية، وكذلك فالضيء إنما هو ضياء الكواكب، والأنجم، والقمر، وقد لاحظت الدراسة أن مفردة الظلال هي الأكثر تكراراً من بين مفردات الطبيعة على الإطلاق (52 مرة)، يليها مفردة الليل (45 مرة)، ثم مفردة الضياء (44 مرة)، ومفردة النجم (44 مرة)، ثم الظلام (39 مرة)، ولهذه العناية الخاصة بـ (الظلال) دلالة سيمائية يمكن اقتناصها مما هو متعارف عليه، فالظلال في الليل - بطبيعة الحال - تختلف عنها في النهار، وإذا كان الظل في النهار يقي من حرارة الشمس، ويوفر للمستظل مناخاً يرتاح فيه من حر القيقظ أو الهجير، فإن الظلال في الليل يكتنفها المجهول - عادة - وتوحي بالسكر، والغموض، وهو المعنى السيمائي، الذي حرص السياب على بثه، وإشاعته عبر ديوانه "أزهار وأساطير".

الهوامش:

- (1) - برنار توسان، ما هي السيميولوجيا، ترجمة: محمد نظيف، ط 2 ، إفريقيا الشرق، بيروت، 2000م، ص 9.
- (2) - برنار توسان، ما هي السيميولوجيا، ترجمة: محمد نظيف، ط 2 ، إفريقيا الشرق، بيروت، 2000م، ص 9.
- (3) - ينظر : منذر عياشي، السيميائيات اتجاهاتها ومفاهيمها، ط1، أمل الجديدة ، دمشق 2017م، ص 27 – 28.
- (4) - محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منطور الأتصاري الرويفي الإفرنجي (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، تحقيق عبدالله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، ط1، دار المصايف، القاهرة، 1979. مادة " طبع ".
- (5) - جميل صليبا (1982)، المعجم الفلسفي، ط1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983 م، ج 2، ص 112 .
- (6) - ينظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 2 ، ص 14 – 16 .
- (7) - ينظر: عبدالقادر فيدوج، الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي، ط2، منشورات اتحاد الكتاب العرب، القاهرة، 1992 م، ص 385.
- (8) - محمد فكري الجزار، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2006 م، ص 15 .
- (9) - بدر شاكر السَّيَّاب، ديوان أزهار وأساطير، ط1، مؤسسة الهنداوي للنشر والتأليف، المملكة المتحدة، بريطانيا، 2017م، ص 45- 51- 53.
- (10) - بدر شاكر السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ط1، دار العودة، بيروت، 2005 م، ج 1 ، ص: 315 – 316 .
- (11) - محمد الخطابي، لسانيات النَّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1991م، ص: 230.
- (12) - السَّيَّاب (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص 279.
- (13) - السَّيَّاب (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 279.
- (14) - السَّيَّاب (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 279.
- (15) - فهد ناصر عاشور، التكرار في شعر محمود درويش، ط1، المطابع المركزية، عَمَّان، ط 1، 2004م، ص: 11.
- (16) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 337.
- (17) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 318.
- (18) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 337.
- (19) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 287.
- (20) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 325 - 326.
- (21) - موسى رابعة، التكرار في الشعر الجاهلي (دراسة أسلوبية)، مؤتمر النقد الأدبي 13، 10 تموز، جامعة اليرموك، إربد، 1988، ص: 15.
- (22) - تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط 3، عالم الكتب، القاهرة، 1998م، ص: 145.
- (23) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 315- 316.
- (24) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 276.
- (25) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 349.
- (26) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 333.
- (27) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 329.
- (28) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 324.
- (29) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 278 – 279.
- (30) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 338.
- (31) - السَّيَّاب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 284.

- (32) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 325.
- (33) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 283.
- (34) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 324.
- (35) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 333.
- (36) - عبد القادر فيدوج، الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي، ص: 384 – 385.
- (37) - أن. إينو، مراهنات دراسة الزلالات اللغوية، ترجمة: أوديت بتيت، وخلييل أحمد، تقديم جولييان كريما و د. أسعد علي، ط 1، دار السؤال للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، 1980.
- ص: 40.
- (38) - هاني نصر الله، البروج الرمزية (دراسة في رموز الشَّباب الشخصية والخاصة)، ط 1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2006م، ص 11.
- (39) – ينظر: هاني نصر الله، البروج الرمزية، ص: 40.
- (40) – ينظر: أنطون عطاس كرم، الرمزية والأدب العربي الحديث، ط 1، دار الكشف، بيروت، 1949، ص: 12.
- (41) - منذر عياشي، السيمياءيات (اتجاهاتها ومفاهيمها)، ط 1، أمل الجديدة، دمشق، 2017م، ص: 43.
- (42) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 287.
- (43) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 288.
- (44) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 295.
- (45) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 309.
- (46) - منذر عياشي، السيمياءيات (اتجاهاتها ومفاهيمها)، ص: 41 - 42.
- (47) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 283.
- (48) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 285.
- (49) - الشَّباب، (المجموعة الشعرية)، أزهار وأساطير، ج 1، ص: 284.
- (50) - منذر عياشي، السيمياءيات (اتجاهاتها ومفاهيمها)، ص: 38 - 39.
- (51) – نفسه، ج 1، ص: 334.
- (52) – نفسه، ج 1، ص: 336.
- (53) نفسه، ج 1، ص: 242 – 243.
- (54) نفسه، ج 1، ص 348.
- (55) - نفسه، ج 1، ص 276.
- (56) - نفسه، ج 1، ص 315.
- (57) - نفسه، ج 1، ص 300.
- (58) - نفسه، ج 1، ص 303.
- (59) - نفسه، ج 1، ص 325.
- (60) - نفسه، ج 1، ص 340.
- (61) - نفسه، ج 1، ص 336.
- (62) - نفسه، ج 1، ص 327.

(63) - نفسه، ج 1، ص 283.

(64) - نفسه، ج 1، ص 340 - 341.

(65) - نفسه، ج 1، ص: 286.

(66) - نفسه، ج 1، ص: 278.

(67) - نفسه، ج 1، ص: 300.

(68) - نفسه، ج 1، ص: 294.

(69) - نفسه، ج 1، ص: 314.

(70) - نفسه، ج 1، ص: 280.

(71) - نفسه، ج 1، ص: 289.

تجليات صورة القبر في شعر أبي العتاهية

د. جمال عبد السلام الطراونة* أ.د. عماد عبد الوهاب الضمور**

تاريخ وصول البحث: 2024/8/19 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/5 م

الملخص

سابقى الشّعر العبّاسيّ مصدرًا خصبًا لكثيرٍ من القضايا الفكرية والفنية، يعرض نفسه على الباحثين؛ للغوص في قصائده، واكتناه أسرار العميقة، التي أفرزها العصر العبّاسيّ بثقافته المتنوعة، وطابعه الحضاريّ. تحاول هذه الدراسة الوقوف على صورة القبر في شعر الشّاعر العبّاسي أبي العتاهية الذي جعل من شعره ميدانًا مهمًا للحديث عن فلسفته الزّاهدة في الحياة، حيثُ كان الموت موضوعًا أثيرًا في شعره، وجزءًا من حالة وجدانيّة، وموقفًا فكريًا ينبض بروح إسلاميّة أراد الشّاعر ترسيخها في قصائده؛ إذ انبثقت صورة القبر في شعره بشكل واضح أبرز من خلالها قيمًا تصويريّة وفكرية سمحت بالغوص في أسرار الموت، ودلالاته العميقة، فضلًا عن فتحها الباب واسعًا للشّعراء الذين جاءوا بعده؛ للتعبير عن تجربة إنسانيّة تواجه ملذات الدُّنيا أمام نعيم الآخرة، حيثُ أصبح القبر وطنًا أثيرًا، وحياة جديدة تسودها قيم الحقّ والعدالة بما يطرحه من أسئلة وجوديّة عميقة، وما يُنتجه من أساليب تعبيرية قادرة على الكشف الفكري والبوح الوجدانيّ. لقد كشفت الدّراسة عن درجة عالية من النّضج الفكريّ، والخصب الفنيّ لصورة القبر في شعر أبي العتاهية، حيثُ أظهر أساليب تعبيرية خاصّة، ومعجمًا شعريًا ذا دلالة فكرية عميقة، وقيمة جماليّة واضحة.

الكلمات المفتاحية: القبر، شعر، تجليات، صورة، أبو العتاهية.

* دكتور.

** أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية، جامعة البلقاء التطبيقية.

Manifestations of the Grave Image in the Poetry of Abil-Atahiyah

Abstract

This study aims to examine the image of the grave in the poetry of the Abbasid poet Abil-Atahiyah, who made his poetry an important arena for expressing his ascetic philosophy of life. Indeed, death was a central and cherished theme in his poetry—a reflection of an emotional state and an intellectual attitude rooted in an Islamic worldview that the poet sought to affirm throughout his poems, where the image of grave was frankly manifested in his poetry. In this context, the image of the grave emerges prominently in his poetry, revealing expressive and conceptual dimensions, allowing deep exploration of the mysteries of death and its profound meanings. Further, this poetic treatment paved the way for later poets to express a human experience that confronts worldly pleasures in light of the bliss of the hereafter. In this vein, grave was viewed as a favorable residence and a new life mainly controlled by the values of justice and rightness, as the grave raises deep existential questions and introduces expressive methods that are capable of intellectual exploration and emotional disclosure. The study showed a high degree of intellectual maturity, artistic richness concerning the image of grave in the poetry of Abil-Atahiyah, where he showed privileged expressive methods and poetic richness characterized by deep intellectual features and obvious aesthetic values.

Key words: Abil-Atahiyah, The Grave, Poetry, Manifestations, Image

المقدمة:

يستهوِي الأدب العباسي اهتمام الباحثين، وبخاصة الشعر، لذلك جاء اختيارنا للشاعر أبي العتاهية أحد شعراء العصر العباسي الأول الذي مثل التيار الرُّهدي في ذلك العصر، إذ تكشف القراءة الفاحصة لديوانه اهتمام الشاعر الواضح بمفردة القبر. وطفقنا نرصد أبيات الشعر التي لها مسيس علاقة بالقبر، إنَّ إلحاح الشاعر أبي العتاهية على تكرار لفظة القبر في تضاعيف شعره الرُّهدي؛ دفعنا إلى تصنيف ذلك الشعر في مباحث ثلاثة: القبر بوصفه مكاناً جمالياً، وجمالية صورة القبر والمقبور، وجمالية اللغة والأسلوب.

ولقد ارتأينا الميل نحو المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الأنسب في وصف ظاهرة شعر القبر، وتحليل الشعر على وفق معطى نقدي، يفيد من الدراسات النقدية، التي أخذت على عاتقها تحليل النصوص، وبيان ما فيها من جماليات وتجليات تظهر مدى إبداع الشاعر في الرؤية والتشكيل.

تكمن مشكلة الدراسة في بيان المفهوم الشعري للقبر كما صورهُ أبو العتاهية كاشفة الضوء عن المرجعية الثقافية، والفكرية، والمذهبية التي أسهمت في رؤية أبي العتاهية للقبر، الأمر الذي يعكس نزعة وجودية لدى الشاعر في موقفه من الموت، وما يرتبط به من دلالات تتمظهر في مشاهد الدفن، والقبر، وما يكتنف ذلك من مآلات وجودية تتقاطع مع تكوينه الثقافي، ورؤيته الفكرية.

تنطلق الدراسة من سؤالين مهمين، يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بمدى تأثر فلسفة أبي العتاهية بموضوع الزهد، وهما:

1. هل لفلسفة أبي العتاهية في الزهد أثر واضح في رسم صورة القبر في شعره؟
 2. ما مدى قدرة الجانب الجمالي في إبراز صورة القبر في شعر أبي العتاهية، وبيان المنحى الإبداعي في توظيف اللغة، وما تنطوي عليه من أساليب لغوية؟
- لذلك فإن أهمية الدراسة تبرز في كشفها لصورة القبر في شعر أبي العتاهية بتعالقاته التأملية في الكون والحياة من خلال أساليب فنية تعكس براعة الشاعر اللغوية في تشكيل صورة القبر الجمالية.

ولا ننكر أنَّ هذه الدراسة لم تَفِدْ من الدراسات السابقة، بل أفادت، لكنَّ هذه الإفادة كانت مُلَمَّا؛ برسم أنَّ هذه الدراسات قد مسّت موضوعاً القبر مسّاً سريعاً عابراً دون التوقف ملياً عند النصوص، واستقراءها، وبيان قيمها الجمالية والمضمونية. ومن هذه الدراسات دراسة محمود

أحمد الحلحولي، وإبراهيم مصطفى الدهون الموسومة بـ (بنية اللغة الشعرية في خطاب الموت عند أبي العتاهية)، إذ ركزت هذه الدراسة على الجانب اللغوي في خطاب الموت، ودراسة مصطفى عبد الشافي: الشعر العباسي، اتجاهاته وتطوره، وهذه الدراسة مالت إلى العموميات، ولم تقف عند صورة القبر في شعر أبي العتاهية، وكذلك دراسة حنان أحمد خليل الجمل: الموت في الشعر العباسي، إذ جاء حديثها عن القبور حديثاً عابراً، بينت من خلاله مشاهد الدفن، وما ينجم عنها من آثار مادية على المقبور في قبره. ودراسة علي حسن جاسم: دلالة القبر في الشعر العربي حتى نهاية العصر الأموي؛ فقد كانت هذه الدراسة محصورة زمانياً بين العصرين: الجاهلي والأموي، وناقشت دلالة القبر.

ومن هنا فإن دراستنا للقبر في شعر أبي العتاهية بما فيها من تجلٍ وصور، تسدُّ ثلماً في الدراسات السابقة التي لم تسبر أغوار العالم الشعري لأبي العتاهية، ووقوفه عند القبر، وقد تفتح الأبواب على مصاريحها لمزيد من الدراسات المعمّقة عن صورة القبر في الشعر العربي القديم واستخلاص جملة من النتائج، والتوصيات؛ ليفيد منها الباحثون؛ لإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

القبر لغةً:

عند معاينة لفظة القبر على وفق المستوى المعجمي تبين لنا أنّ معاجم اللغة العربية القديمة والحديثة تتفق على معنى لغوي واحد، لا اختلاف فيه، ألا وهو أنّ القبر مدفن الإنسان، وهو المكان الذي يُوارى فيه جسد الميت (1)، بل إن ابن فارس في معجمه الشهير، معجم مقاييس اللغة يذهب مذهباً في حروف كلمة القبر، حيث يقول: ((القاف، والباء، والراء أصل صحيح، يدلُّ على غموضٍ في شيء، وتطامن من ذلك القبر، قبر الميت)). (2) وقال الأعشى الكبير في المنحى اللغوي لكلمة القبر (3):

لَوْ أَسْنَدَتْ مَيِّتًا إِلَى نَحْرِهَا عَاشَ وَلَمْ يُنْقَلْ إِلَى قَابِرِ
حَتَّى يَقُولَ النَّاسُ مِمَّا رَأَوْا يَا عَجَبًا لِلْمَيِّتِ النَّاشِرِ

وقال الله تعالى: ﴿ثُمَّ أَمَاتَهُ فَأَقْبَرَهُ﴾ (4) وفسّر بعض أهل العلم الإلهي: أَنَّهُ أَلْهَمَ كَيْفَ يُدْفَنُ (5) ولم تكن مفردة القبر وَخْدَهَا في تضاعيف المعاجم العربية القديمة، بل إننا عثرنا على ألفاظ لغوية أخرى منها: الرَّمْسُ (6) وجمعه: أَرْمَاسٌ وَرُمُوسٌ (7). والجَدَث والجَدَف اشتقاقه من التَّجْدِيف (8) والجَنَن (9) وسَيِّى بذلك؛ لأنَّ الميت يُسْتَرُ فيه. والضَّرِيح وهو الشَّقُّ في وَسَطِ القبر؛ سَيِّى بذلك؛ لأنَّه انْضَحَرَ عن جَائِي القبر، فصَارَ في وَسْطِهِ (10). واللَّحْدُ المحفُور في عَرْضِهِ (11) والرُّجْمَةُ

والرَّجْمَةُ⁽¹²⁾ والرَّيْمُ⁽¹³⁾ والبَيْتُ⁽¹⁴⁾ ونراه على التشبيه، إذ هو أشبه بالبيت الذي يقيم الإنسان فيه، بيد أنها إقامة لحياة برزخية.

ومن المصاحبات المعجمية للفظ القبر: القبر المنجوف، وهو المحفور عَرْضًا غير مُضَرَّح⁽¹⁵⁾ والجَوْل والجال؛ أي ناحية القبر⁽¹⁶⁾، وتربة الميت⁽¹⁷⁾، وجمهرتُ القبر؛ أي جمعتُ عليه التراب ولم أُطَيِّنْهُ⁽¹⁸⁾، والجَنِّ والعِدَى ما يُجعل على القبر⁽¹⁹⁾ ويُقال للحجارة التي تُوضع على القبر، واللحد الحمائر⁽²⁰⁾ ويُقال لموضع القبور: مَقْبَرَةٌ وَمَقْبَرَةٌ⁽²¹⁾ ويُقال لها: البلد⁽²²⁾ ولقد أنشد صاحبُ العَيْن⁽²³⁾:

وَمُسَلِّمٌ نَفْسُهُ إِلَى الْبَلَدِ

كُلُّ أَمْرٍ تَارِكٌ أَحَبُّهُ

القبر اصطلاحًا:

لقد جرت العادة عند تحديد مفهوم ما اصطلاحياً أن يتم سبر جذره اللغوي، لعل تقارباً بين معناه اللغوي والاصطلاحي، وقد لا يظفر الباحث بملح من ملامح هذا التقارب، وعلى هذه الشاكلة يكون المعنى المعجمي لا يشكل أي اندغام مع المعنى الاصطلاحي.

أما فيما يخص لفظة القبر في المنحى الاصطلاحي فالأمر غير ذلك. إذ جاء المعنى اللغوي متفقاً بصورة تكاملية مع المعنى الاصطلاحي، فأصبح من الصعوبة بمكان التفريق بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي للفظ القبر، التي لم تخرج عن معناها اللغوي المعتاد المتمثل بـ (المكان يدفن فيه الميت)⁽²⁴⁾.

أولاً: القبر بوصفه مكاناً جمالياً:

من المسلم به أن الإنسان مهما بلغ من العمر مبلغاً، فإن مآله إلى نهاية حتمية تُعرف بالموت الذي يشكل حقيقة الحقيقة في الفعل الوجودي. والإنسان كائن مكرم عند خالقه في ثنائية الحياة والموت، واقتضت سنة الله الكونية أن يُقبر الإنسان في بطن الأرض بعد أن كان على سطحها يتنعم بالخيرات.

وللشعراء القدامى والمحدثين مواقف من الحياة والموت، وبخاصة الموت، وما يتصل به من مشاهد الدفن، ومتعلقاته، حيث القبر يتسيد هذه المتعلقات. ومن الشعراء الذين انتهجوا هذا النهج الشعري فيما يرتبط بالموت والقبر الشاعر أبو العتاهية، ولسنا نعرف به، فهو قطب من أقطاب الاتجاه الزهدي في العصر العباسي الأول، ولقد (دار أغلب شعره في تلك الفترة من حياته في دائرة موضوعية محدودة، تتكرر في كل قصائده ومقطوعاته مصوراً فيها فكرة الموت وسكراته، ووحشة القبر وعفره وتراجه)⁽²⁵⁾.

لقد استوقفنا لفظة القبر، ونحن نتصفّح ديوان أبي العتاهية، إذ كُرِّرت كثيرًا في مقطّعاته الشعريّة، بيدّ أنّه تكرر يندُّ عن الملل والسّامة، بل تكرر يُفصح عن جماليّة تتمظهر من خلالها رؤية أبي العتاهية في المصير الإنسانيّ، ومآل الإنسان في نهاية المطاف حفرة يُوارى فيها جسده. ولعلّ الدّافع الَّذي قادنا لدراسة جماليّات صورة القبر وتجليّاتها في شعر أبي العتاهية ما وجدناه من ملامح جماليّة تعكس رؤية الشّاعر، وتشكيله اللّغويّ في تناول هذا المعطى الجماليّ. يكتسب المكان في الدّائقة الأدبيّة معنًى جماليًّا غير المعنى المرتبط بحيز يشغله جسم ما، وهذا التّفث الشّعريّ مستمدّ من أحاسيس الشّاعر وانفعالاته المتعددة المشارب. ولعلّ أظهر هذه الجماليّات هي تلك (المعرفة المستمدّة من الحواس) ⁽²⁶⁾ حواس الشّاعر المطعّمة بدفقات شعريّة وآفاق إبداعية، تنقل الواقع إلى كون شعريّ يعبر عمّا يراه، ويتصالح مع أفكاره ورؤاه الشعريّة. وتأسيسًا على ذلك فقد أدّى القبر وظائف جماليّة تشي برؤى أبي العتاهية المموّهة خوفًا من السّلطة، فقد أسعف القبر أبا العتاهية في تمثيل دور القناع الَّذي تقنّع به ليكون وراء أكماته الشعريّة ما وراءها ممّا يمثّل المسكوت عنه.

أ- القبر مُذِيب للفوارق الاجتماعيّة والفئات العمريّة:

يُمثّل القبر في المكوّن الاجتماعيّ على وَفْق ما يراه أبو العتاهية هادماً للهوّة في البناء الاجتماعيّ الطبقيّ، الَّذي شكّل حالةً من الصّراع بين مَنْ هم في هرميّة هذا المبنى الطبقيّ، ومَنْ هم في قاعدته، وما هذه الطبقة الّتي في هرميّة هذا المبنى الطبقيّ إلّا طبقة منعمة ترفل في رغد العيش، وعليها من مظاهر نعمائه جمال وحسن، وإشراق ونضارة. بيدّ أنّ الحال من المُحال فسرعان ما تبدّى الانطفاء، وغاب الحسن والإشراق، بعد أن نُقل المترفون إلى مكانهم الأبدي. وقد أخبر أبو العتاهية عن حالهم، وهو يُعوّل على الفعل (أزور) الَّذي توشّح بدلالة تعبر عن الاستمراريّة في الزّيارة. ولا نعلم عن كُنه هذه الزّيارة من حيث نوعها هل هي زيارة حقيقيّة أم خياليّة؟

ومهما يكن نوع الزّيارة فإنّ الحقيقة الّتي لا مراء فيها أنّ هذه القبور شكّلت خلاصًا من همّ اجتماعيّ طبقيّ كان يؤرّق أبا العتاهية، إذ يقول ⁽²⁷⁾:

أزور قبور المترفين فلا أرى بهاء وكانوا قبل أهل بهاء

ويستمرّ أبو العتاهية عازفًا على وتر المنحى الاجتماعيّ في الوظيفيّة التي نهدت القبور بها، حيث حالة من التّماهي بين العبد والمولى، فكلاهما سواء في التّهاية والمآل المكانيّ. وتظهر بنية التّركيب اللّغويّ: مررتُ، مردوفة بتركيب لغويّ آخر: فما ميّزتُ. وتُشكّل البنيتان اللّغويتان مقدمة ونتيجة،

تتمثل المقدمة بـ (مررت) كفعل ماضي حقق للشاعر ما كان في انتظاره من اللحظة التي يرى فيها العدل يسود العبد والمولى، ومما يجعل الشاعر مطمئناً لهذا المشهد الإنصافي أنه شقّ عليه التمييز بين قبر العبد ومولاه⁽²⁸⁾:

وَلَقَدْ مَرَرْتُ عَلَى الْقُبُورِ فَمَا

مَيَّرْتُ بَيْنَ الْعَبْدِ وَالْمَوْلَى

وتستوقف أبا العتاهية مشهدية يغلب عليها الطابع الكميّ لأناس كثر كانوا ذوي مكانة اجتماعية تنطوي على عزّ، وعظمة شأن، فإذا هم معفرون بتراب الأرض، متخذين منها غطاءً. وإزاء هذا التحوّل الرأسي نحو الأفق فإننا نلاحظ معه تحوّلًا في الأماكن العلوية الممثلة بالقباب التي كانت تعلو قصورهم وبيوتهم، والرُخام الذي يرمز إلى الثراء والترف الاجتماعي، فضلاً عن تحولهم إلى المكان السفلي، حيث القبور تمثل (المكان النهائي للإنسان، بل هو مهد الميت الأخير، والمُعبر للحياة الأخرى، وهو رمز للعجز، والضعف الإنساني في مواجهة الموت وقهره)⁽²⁹⁾.

فقد قال أبو العتاهية⁽³⁰⁾:

كَمْ مِنْ عَزِيزٍ عَظِيمِ الشَّانِ فِي حَذْبٍ
لِلَّهِ أَهْلُ قُبُورٍ كُنْتُ أَغْنِيهِمْ

مُجْدَلٍ بِثَرَابِ الْأَرْضِ مُلْتَجِفٍ
أَهْلُ الْقَبَابِ الرُّخَامِيَّاتِ وَالْغَرَفِ

وفي معرض حديث أبي العتاهية الشعريّ عن القبر كونه يُعبر عن منحنى اجتماعي نراه يلتفت إلى وظيفة القبر: التي من منظور أبي العتاهية الشعريّ أنّه مديبٌ للفئات العمرية، لا يميز بين طفل، وولد، وشاب. وكأننا بأبي العتاهية يُسري نفسه ويُسلّمها عن طفولة بائسة، أو وضاعة نسب، فالالتفات إلى التهنّيات، والتهنّيات مصير محتمّ في حفرة مغطاة بالصخور والأترية⁽³¹⁾:

حُفِرْ مُسْتَرَّةٌ عَلَيَّ
فِيهِمْ وَلِدَانٌ وَأَطْ

هِنَّ الْجَنَادِلُ وَالْكُثِيبُ
فَالٌ وَشُبَّانٌ وَشَيْبُ

ويعضد ما ذهبنا إليه من وضاعة النسب التي كان يُعاني أبو العتاهية منها قوله⁽³²⁾:

كَمْ مِنْ أَبٍ وَأَبِي أَبٍ لَكَ يَنْ أَطْ

بَاقِي النَّرَى قَدْ قِيلَ كَانَ فَمَاتَا

ويؤكد أبو العتاهية مرّةً أخرى أنّ القبور منظورها للفئات العمرية سواء. لا فرق عندها بين صغير وكبير، طفل وشيخ وشاب، لا حراك لهم، ليس فيهم من يبوح بصوته أو يسمع. وعلى هذه الشاكلة يكون القبر (المدرسة الصّامتة المتكلّمة)⁽³³⁾ عن المصير الإنساني ونهايته الأبدية، يقول أبو العتاهية⁽³⁴⁾:

يَا مَنْ تَضَمَّنَهُ الْمَقَا
هَلْ فِيكُمْ أَوْ مِنْكُمْ
أَوْ نَاطِقٍ أَوْ سَامِعٍ

بِزْمَنْ صَغِيرٍ أَوْ كَبِيرٍ
مِنْ مُسْتَجَارٍ أَوْ مُجِيرٍ
يَوْمًا يَغْرِفُ أَوْ نَكِيرٍ

ب- القبر مكان التحوّل والبلى والفناء:

يُحْمَلُ أبو العتاهية أداة النداء "يا" دلالة تُنبئ عن فاعلية الخطاب، وأي خطاب أرادته أبو العتاهية إنّه خطاب الحيّ إلى الأموات، خطاب القريب إلى البعيد، الذي أصبح تحت الأرض، ولقد وصفهم بالضيفان، ولكنهم ضيفان التراب.

ويترأى لنا أنّ أبا العتاهية لديه مقصدية ما من ذكر التراب، حيث التراب عودة إلى الأصل، وتحول الجسد بلحمه وعظمه إلى التراب. ويتساءل أبو العتاهية سؤال العارف بالموت، وفاعليته في الجسد: كيف وجدتم طعم الترى؟ هذه الصورة التي لا تمت بصلة إلى ذوقيات الحواس: مرّ ومالح وحلو وحارّ، إنّه ذوق متحوّل يتعلّق بطعم الترى؛ فأبي طعم هذا والجسد كلّّه تحوّل إلى تراب، فلا جهاز للتذوق يميز بين طعم الترى أو غيره. فقد غاب الذوق وجهازه، وتماهى الجسد مع التراب.

ولم يقف دور التراب عند هذا الحد، بل أسهم في تغيير ملامح الوجه، فلا وجوه تبدو للرائي؛ فقد استبدّ التراب، وغير وبدل. وانتقل الخطاب من "ضيفان" إلى أهل القبور دلالة على الاستقرار، وغاب حرف النداء؛ للقرب المكاني والنفسي من منظور أبي العتاهية الشعري⁽³⁵⁾:

يا مَعْشَرَ الْأَمْوَاتِ يا ضَيْفانِ تُرَى
أَهْلُ الْقُبُورِ مَخاً التُّرابُ وَجُوهُكُمْ
بِالْأَرْضِ كَيْفَ وَجَدْتُمْ طَعْمَ التُّرى
أَهْلُ الْقُبُورِ تَغَيَّرَتْ تِلْكَ الْخُلَى

وتلتقط مخيلة أبي العتاهية الشعرية مشهداً يُثير في المتلقي حالة من الشّجَا والحزن للمآل الإنسانيّ الذي كان يتنعم في الحياة الدُّنيا، متقلّباً في بحبوحة عيشٍ، حيث طيب المأكَل والمشرب، واللباس الفاخر المضمخ بالعطور بمختلف روائعها.

وعلى هذه الشّكلة تغدو زيارة القبر (نافذة تطلُّ على فضائيّ: الحياة والموت لتبرز معاني الخسارة والفناء والخبوء، والوضاعة والحقارة للمغتَرّ بالدُّنيا)⁽³⁶⁾ ولقد بنى أبو العتاهية ثنائية الحياة والموت على الماضي والحاضر، الماضي الذي عبّر عنه الفعل الناقص "كان" المتصالحة مع وضع أهل الدُّنيا، وانغماسهم في الشّهوات، حيث المأكَل والمشارب بشتى صنوفها، والملابس التي تعبّر عن حياة مخملية وعطور تشتم منها روائح اللّذة وكل ما هو طيب.

ويركن أبو العتاهية إلى الصُّورة السّميّة، ليفسح المجال أمام المتلقي أن يجعل جهازه التّخيلي يستشعر رائحة العيش الرّغد، الذي كانت ترفل به الطّبقات التي تتسيّد البناء الطّبيقي، بيد أنّ الحال من المُحال، إذ سرعان ما تلاشى الماضي، وحلّ الحاضر، وأيّ حاضر، إنّه الحاضر الباعث على الحزن والأسى على من تشبّث بالدُّنيا فإذا بالأجساد المكسوة قد مُرس عليها الغريّ الأبدية،

وهي بداية التَّحوُّل تتبعها تحوُّلات في هذه الأجساد المُسَجَّية تحت التُّراب؛ فإذا بالوجوه المنعمّة معقّرات بالتُّراب.

ونلمسُ هنا مفارقة بين حالة قبل الموت وبعدها، وإذا بالرُّؤوس الشَّامخة تؤول إلى جماجم بيض. وفي هذا المقام تتمظهر جماليّة الصُّورة اللّونيّة المعبرة عن حالة الفناء والتهاية لهذه الأجساد الّتي كانت تتلوّن بلباسها، وطعامها وشرابها ومما يبعث على الأسى في نفس المتلقي إشارة الشّاعر إلى الأعظم البالية⁽³⁷⁾:

زُرْتُ الْقُبُورَ قُبُورَ أَهْلِ الْمُلْكِ	في الدُّنيا وأهل الرِّئَعِ في الشَّهَوَاتِ
كَانُوا مُلُوكَ مَأْكَلٍ وَمَشَارِبٍ	وملابسٍ وروائحٍ عَطِرَاتٍ
فَإِذَا بِأَجْسَادٍ عَرِيْنَ مِنَ الْكِسَا	وبأُوجهِ في التُّرْبِ مُنْعَفِرَاتٍ
لَمْ تَبْقَ مِنْهَا الْأَرْضُ غَيْرَ جَمَاجِمٍ	بيضٍ تَلُوحُ وَأَعْظُمُ نَخِرَاتٍ

وفي موضع آخر نرى أبا العتاهية يضرب صفحاً عن زيارة القبور، مُتَّجِهاً صَوْبَ الخطاب للمكان/القبر، معتمداً على أسلوب التجريد، مشخّصاً القبر في صورة إنسان يُسأل عن المقبورين، وقد تعفّرت وجوههم بترايه. فكانت الإجابة على وَفْقِ تعاقب السؤال والجواب، وهي إجابة ذات منشأ وجودي في الخيال الشعري لأبي العتاهية تجنح نحو الصُّورة الشّميّة في تحوُّل روائحهم العطريّة في دنياهم إلى ريح نتنة، تؤذي وتُركم أنوف الأحياء، وهي مفارقة عجيبة بين عالم المحسوسات وعالم الغيبّيات.

ولم يقف فعل القبر عند هذا الحدّ، بل امتدّ ليشمل تآكل الأجساد، لافتاً أبو العتاهية أنظار المتلقين، وأجهزتهم التخيلية نحو الصُّورة البيانيّة، ومادتها الاستعارة المكنيّة فقد صوّر أبو العتاهية القبر بالإنسان الّذي يأكل، مبقياً شيئاً من لوازمه على سبيل الاستعارة المكنيّة. ولتدلّ هذه الصُّورة البيانيّة على الفناء والتلاشي، ومن كان يتنعم به. وهذا التّمادي في الأكل المجازي للقبر لم يُبق ولم يذر غير هذه الجماجم البيض والأعظم البالية⁽³⁸⁾:

إِنِّي سَأَلْتُ الْقَبْرَ مَا فَعَلَتْ	بَعْدِي وَجُوهٌ فِيكَ مُنْعَفِرَةٌ
فَأَجَابَنِي صَبَّرْتُ رِيحَهُمْ	تُوْذِيكَ بَعْدَ رَوَائِحِ عَطِرَةٍ
وَأَكَلْتُ أَجْسَادًا مُنْعَمَةً	كَانَ النَّعِيمُ يَهْزُهَا نَضْرَةٌ
لَمْ أَبْقَ غَيْرَ جَمَاجِمٍ عَرِيَتْ	بَيْضٍ تَلُوحُ وَأَعْظُمُ نَخِرَةٍ

والقبر كمكان نهد بوظائف جماليّة عدّة عند أبي العتاهية الذي لم يغب عنه تعريضه بالحكّام والسّاسة في وقت كُيّمت فيه الأفواه، وغابت حرية القول، ومن يجأّر بالنّقد أو الشّكوى مصيره الموت أو السّجن. ولذلك نرى أبا العتاهية تقنّع بقناع المكان/القبر ليعبر على وَفْقِ نسق مخاتل

عن نقده للحكام في عصره بالتلميح لا بالتصريح، واعظاً في الظاهر مهاجماً، ومنتقداً في الباطن الشعري، مستهلاً بالتعجب السماعي لهذه الرؤوس التي تحمل في طياتها الحكم والقوة والسلطة والتعسف والظلم، مشبهاً إياهم بالسباع التي تهجم على فرائسها فإذا بها تُبلى وتتلشى، وتحوّل إلى جماجم تستقر تحت الصخور بعد النعم والترف ونضارة العيش، ورفاهية الحياة وملذاتها والأمن المجتمعي والسياسي فإذا بالتحوّل الإجباري إلى حياة برزخية تذوب فيها ملامح التفاوت. ويتساوى الجميع في القبور بتقارب وجودي تغيب فيه كل الفروقات بين الحاكم والمحكوم. وتأسيساً على ذلك فإنّ القبر (يحمل في طياته معنى التغيب والطمس والفناء، وهو الطريق إلى المجهول الأعظم، فهو مرحلة يمرّ بها الإنسان بعد انقضاء عمره)⁽³⁹⁾.

ولعلّ الملمح الاجتماعي والسياسي اللذين تمّ استشفافهما من وظيفية القبر باعتباره مذبياً للفوارق الاجتماعية، ومكاناً للتحوّل والبلى والفناء للسلطة والحكام في عصر أبي العتاهية لا يخلو الأمر من (حقد مركّز على أولى الجاه والسلطان، والطبقات الممتازة جميعها في المجتمع؛ لترفعها عليه بسبب اتّضاعه الشديد عنها... وما الموت في نظره إلاّ الطريق الوحيد لإزالة ما بين الناس من فوارق وإلغاء ما للسلادة من امتيازات)⁽⁴⁰⁾.

ج- القبر المكان غير المؤلف:

منّ المعلوم بأنّ الإنسان له ارتباط بالمكان بدءاً منذ النشأة الأولى له، فقد اختلف إلى الكهوف والمغاور، ووجد فيها الألفة والسكنية من الوحوش الضارية وغيرها من العوامل التي تهدد أمنه واستقراره، ومنّ حياة الكهوف والمغاور إلى المساكن بضروبها المختلفة. أمّا المكان الذي أصبح غير مؤلّف فهو القبر، وها هو أبو العتاهية يستوقفه هذا المكان الموحش الذي يبدو (بيت البيوت، ونهاية الحياة، وانغلاقه يعني الأبدية، وانفتاحه يعني المافوق عالمه الداخلي، منفتح على الأعماق)⁽⁴¹⁾.

ويُسهم القبر في عملية التحوّل المكاني من مؤلّف إلى غير مؤلّف في عقد موازنة بين أماكن مؤلّفة تمثّل الحياة، وهي المنابر والدساكر والقصور وما يتبعها من حياة لاهية للملوك، إذ الترويح عن النفس بالفعل الفروسي للخيّل، بيد أنّ هذه اللوحة المؤطرة بالفرح والسُرور ومخملية العيش سرعان ما تتلاشى. فإذا بعليّة القوم يستقر بهم المقام بمكان غير مؤلّف بعد أن كانوا فوق التراب، فإذا هم تحته، ولا يخلو الأمر من منحى سياسي يُعرّض فيه أبو العتاهية بالحكام في عصره عليهم يعتبرون ممن سبقهم، ومألهم المصيري الثابت⁽⁴²⁾:

أَيْنَ الملوْكُ ذُوو المنابر والِدَسَا
والْمُلْهِيَاثُ فَمَنْ لَهَا والغادِيا
هُمُ بَيْنَ أَطْباقِ التُّرابِ فَنَادِيهِمْ
وَفِي مَوْضِعٍ آخَرَ يَذْكُرُ أَبُو العتاهية مَنْ غَفَلَ، أَوْ تَغافل، أَوْ نسي كُنْه القُبور، وما تكتنفه من معاني الوحشة، والدُّل والغربة الدَّاتية للجسد⁽⁴³⁾.

أَنَسِيَتِ القُبورُ إِذْ أَنتَ فِيهَا
بَيْنَ ذُلٍّ وَوَحْشَةٍ وانفرادٍ
ويضعنا أبو العتاهية أمام مشهد مربع في الدُّخول إلى أدق تفاصيل وحشة المكان، حيثُ الموتى مجزئون من اللباس، لا غرف تأويهم، ولا مساكن دنيوية، بل إنّ مساكنهم سقوفها من الطين والمدر، صورة تبعث على الحزن والأسى بدأت إرهاساتها من وجدان الشاعر أبي العتاهية باكياً ثنائياً الحضور والغياب الأبدي⁽⁴⁴⁾:

رَأَيْتُ عَسَاكِرَ المَوْتِ
مَحَلًّا مَا عَلَيْهِمْ فِيهِ
سُقُوفُ بِيوتِهِمْ فيمَا
عُرَاءٌ زَمًا غَابُوا
فَهَاجَ لِعَيْنَيِ العَبْرَ
أَرْدِيَّةٌ وَلَا حُجْرَ
هَنَّاكَ الطِّينُ والمَنْدَرُ
وكانوا طالما حضروا

ويزيد أبو العتاهية من فظاعة هذا المكان الموحش، ويغدو هذا الرُّهاب المكاني ممثلاً بذاك المنزل المتوغّل في عمق من الأرض يكافئ ديمومة أبدية للجسد المسجى. والغربة في أبواب هذا المنزل التي تُغلّق بالتُّرب. ونلاحظ هنا الفعل "تُغلّق" الدال على عنصر المبالغة، ويستوقفنا التُّرب جمع تراب، إذ لا مَنْفَس لهذا المنزل، ولا مراوحة منه إلى يوم الحشر⁽⁴⁵⁾:

وَأَصْبَحَ يَغْدُو إِلَى مَنَزِلٍ
تُغْلَقُ بالتُّرْبِ أَبُو ابْنِهِ
سَحَبِي تُوْتَقُ فِي حَفْرِهِ
إِلَى يَوْمٍ يُؤْذَنُ فِي حَشْرِهِ

ولم يتوقف أبو العتاهية عند هذا الحد، وهو يصوّر لنا القبر مكاناً غير مألوف، بل نراه يصفه بعدة أوصاف تبعث في نفس المتلقي الخوف والهلع والفرع عندما وسم القبر بسمات متعددة فهو بيت الموت، وبيت الانفصال عن عالم الأحياء، والغربة المستدامة والوحشة⁽⁴⁶⁾:

يَا بَيْتُ بَيْتِ الرَّدَى يَا بَيْتُ مَنْقَطَعِي
يَا بَيْتُ بَيْتِ التَّوَى عَنْ كُلِّ ذِي ثِقَةٍ
يَا بَيْتُ بَيْتِ الرَّدَى يَا بَيْتُ غُرْبَتِيهِ
يَا بَيْتُ بَيْتِ الرَّدَى يَا بَيْتُ وَحْشَتِيهِ

القبر مكان الانفصال عن الدنيا:

لا مشاحة بأنّ القبر يمثل للمقبور انفصاله عن الدنيا، واتّصاله بحياة برزخية فيها تتقطّع صلاته الاجتماعية والأسرية مع مَنْ عاش معهم بكلّ ما تعني كلمة العيش منها هي القبور كما تراءت لأبي العتاهية - حالت بين الزائر/ الحاضر والمزور/ الغائب بعد أن كانا في ارتباط وثيق من العلائق الاجتماعية والتواصل⁽⁴⁷⁾:

رُزْتُ الْقُبُورَ فَحِيلَ يَنْ الزُّورَ فِيهَا وَالْمُزُورَ:

لم يكتفِ أبو العتاهية في حديثه عن انفصال الميت عن الحي، بل نراه يُعَوِّل على انفصال آخر معكوس هو انفصال الحي عن الميت، مخاطبًا أهل القبور، ومدركًا بأن حواريته من طرف آخر، وكأننا بأبي العتاهية يجنح نحو حوارٍ أحادي مُطَعَّم بخيال ارتضاه ليوصل رسالته الوعظية إلى الأحياء. أمّا الأموات فلا وعظًا يُجدي نفعًا بعد، فها هم الأحياء قد شربوا وأكلوا ألدّ الطعام، فلم يكن فراقكم بمنعهم من هذه اللذة في المأكّل والمشرب⁽⁴⁸⁾:

أَهْلُ الْقُبُورِ عَلَيْكُمْ مِثِّي السَّلَامُ
لَا تَحْسَبُوا أَنَّ الْأَحْيَاءَ لَمْ يَسْغُ
إِنِّي أَكَلِمُكُمْ وَلَيْسَ بِكُمْ كَلَامٌ
مَنْ يَغْدِيكُمْ لَهُمُ الشَّرَابُ وَلَا الطَّعَامُ
كَلَّا لَقَدْ رَفَضُوكُمْ وَاسْتَبَدَلُوا
بِكُمْ وَفَرَّقَ ذَاتَ بَيْنِكُمُ الْجَمَامُ

وتستوقف أبا العتاهية في مسألة الانفصال عن الدنيا قضية الزمن، إذ يُخاطب الحيّ مستثمرًا لحظة الزمن المحصورة في ساعة الدفن، وكأننا بالزمن قد توقف وكأن المدفون لم يكن في دنيا الناس، ومما يزيد الأمر أسى أن بكاء الأهل والجزع عليه مرهون بزمان قصير لا يتعدى سبعة أيام، وبعدها فلا حزن ولا أسى ولا جزع⁽⁴⁹⁾:

فَكَأَنَّ شَخْصَكَ لَمْ يَكُنْ
وَكَأَنَّ أَهْلَكَ قَدْ بَكُوا
فِيذَا قَضَيْتَ لَكَ جُمُعَةً
فِي النَّاسِ سَاعَةً تُدْفَنُ
جَزَعًا عَلَيْكَ وَرَنُوتًا
فَكَأَنَّهُمْ لَمْ يَخْزَنُوا

ويبدو أن أبا العتاهية لم ينسَ نفسه من هذا الجانب المتعلق بالانفصال عن الدنيا بكلّ تجلياتها، متخذًا رثاء الذات أسلوبًا يتخيّل فيه انتقاله من الحياة إلى الممات، وأداته التعبيرية في عتبة نصّه الرثائي "كان" فقد تخيّل أنّ الأرض طوته، وقد ترك كلّ ما جمعه يداها.

ويصرُّ أبو العتاهية في بيان أثر القبر باعتباره مكانًا للانفصال، إذ يُسهّم في تقطيع عُرى الصّلات الاجتماعية بين المقبور، ومَنْ رحل عنهم؛ فلا حياة ينعم بها، ولا لطفًا يحظى به من أحبائه. لقد مُورس عليه فعل الإقصاء الأبدي، حيث الحال والهيئة التي تشكّل توصيفًا للمقبور: وجدة، ووخشة، وتفرد، وتشتت، وفرقة لمن كان يعيلهم بعد أن كان جامعًا لهم برابطة الأبوة⁽⁵⁰⁾:

مَا حَالُ مَنْ سَكَنَ التُّرَى مَا حَالُهُ
أُمْسَى وَلَا زَوْجَ الْحَيَاةِ تُصِيبُهُ
أُمْسَى وَحِيدًا مُوجَّشًا مُتَفَرِّدًا
أُمْسَى وَقَدْ قُطِعَتْ هُنَاكَ جِبَالُهُ
يَوْمًا وَلُطْفُ الْحَبِيبِ يَنَالُهُ
مُسْتَنًّا بَعْدَ الْجَمِيعِ عِيَالُهُ

ويُشير أبو العتاهية إلى ملمح معنوي، وآخر ماديّ يرتبط بالانفصال، انفصال الجسد والروح للمقبور الذي استقرّ في حفرة شكّلت له معول هدم لجماله، الذي كان يتمتع به، وهو على أرض البسيطة، وانفصل عن ماله الذي جمعه وترك الفرصة سانحة لورثته أن يتمتعوا به⁽⁵¹⁾:

يا رَبَّ ساكنِ حُفْرَةٍ
تَرَكَّ الأَحَبَّةَ بَعْدَهُ

أَبْلَثَ جَدِيدَ جَمَالِهِ
يَتَلَذَّذُونُ بِمَالِهِ

ويسترسل أبو العتاهية في جهازه التخيلي ليصوّر له لقطة مضمونيّة في يومٍ يعلوه التراب وكأنه لم يكن في عالم الأحياء. أمّا الدّافنون فقد انتهوا من عمليّة الدّفن، وانصرفوا ولم يكلف أحدهم الالتفات إلى قبره⁽⁵²⁾:

كَأَنَّ الأَرْضَ قَدْ طَوَيْتْ عَلَيَّ
كَأَنِّي يَوْمَ يُحْفَى التُّرْبُ فَوْقِي
كَأَنَّ القَوْمَ قَدْ دَفَنُوا وَوَلَّوْا

وَقَدْ أُخْرِجْتُ مِمَّا فِي يَدَيَّ
مَهِيلاً لَمْ أَكُنْ فِي النَّاسِ حَيًّا
وَكُلُّ غَيْرٍ مُلْتَفِتٍ إِلَيَّ

والقبر باعتباره وسيلة انفصال عن الدُّنيا، فإنه يمارس فعل الإذابة لكل من كان يحظى بالسُّمعة والصّيت في الدُّنيا الدُّنيّة، فبعد الصّوت المجلجل، ورهج القول خمود وركود في حفرة ضاغطة⁽⁵³⁾:

وَكَمْ خَامِدٍ تُخْفِيهِ ضَغْطَةُ حُفْرَةٍ

وَقَدْ كَانَ فِي الدُّنْيَا يَصِيحُ وَيُرْهِجُ

ومُحّ القول لم يكن أبو العتاهية (أول من تحدّث عن الموت، لكنه كان إذا تحدّث عن المنية أبكى سامعيه؛ ما جعله يتميّز عن غيره بإحاطته بفكره الموت والفناء إحاطة شاملة ودقيقة، وتصويره للمقبر وذلّها، ووحشتها)⁽⁵⁴⁾ وقد بيّنا ذلك ونحن نُعالج القبر مكاناً جمالياً نهد بوظائف عدّة على وَفْق الرُّؤى الشعريّة لأبي العتاهية. ثانياً: جماليّة صورة القبر والمقبر:

لا مراء بأنّ الخيال يشكّل العمود الفقري في بنائيّة الصّورة الفنيّة، وهما معا يشكّلان وحدة تكاملية، وفي الوقت نفسه فإنّ الصّورة تحفظ للخيال عملاً منظّماً واقعيّاً، وهي (الأداة والوسيلة، والمادّة التي يمارس فيها، ومن خلالها فاعليّته ونشاطه)⁽⁵⁵⁾ وما الخيال إلّا تلك (الملكة التي تخلق، وتبتّ الصّور الشعريّة)⁽⁵⁶⁾ ولا يخلو أي عمل أدبي من الصّورة الفنيّة (فهي الرّكن الأساس)⁽⁵⁷⁾ له ومن خلالها يكتسب العمل الأدبيّ صفة النّصيّة التي تكتنفها جماليات في مَسْرِي: الرُّؤية والتّشكيل.

وبما أنّ القبر والمقبر مفردتان لا تنفصمان في نصّ أبي العتاهية من حيث المؤثّر المتمثّل بالقبر والمتأثّر المتعلّق بالإنسان المقبر فقد لاحظنا أنّ أبا العتاهية قد مال إلى تصوير القبر والمقبر حتى يتمكّن من توصيل رسالته الوعظيّة بصورة تبعث عمّا يكتنف في نفسه من وعظ مبطن بانتقام من طبقات المجتمع التي تنعم بالثراء ورغد العيش.

أ- صورة القبر:

لقد صور أبو العتاهية المقابر بالإنسان، متكئاً على أسلوب التشخيص والتجسيم مؤنساً، وسائلاً هذه المقابر سؤالاً دون إجابة فلا المقابر تُجيب ولا مَنْ حلَّ فيها يجيب عن سؤال الحزين الباكي المكتئب⁽⁵⁸⁾:

مَا لِلْمَقَابِرِ لَا تُجِيبُ بَ إِذَا دَعَاهُنَّ الْكَنِيْبُ

والمقابر من المنظور النفسي تُشكّل مثيراً، وأي مثير هذا؟ إنه المثير الذي يحرك الحزن في دواخل النفس فتظهر الاستجابة على شكل دموع رامزة تبث الحزن ومرارته⁽⁵⁹⁾:

إِنَّ الْمَقَابِرَ مَا عَلِمْتُ لَمْ نَظُرْ يُهْدِي الشَّجَا وَيُهَيِّجُ الْعَبْرَاتِ

والقبور في موضع آخر تتمظهر في صورة واعظ، ولقد عمد أبو العتاهية إلى الاستعارة في بناء صورة للقبور، إذ صورها بالإنسان الواعظ، لكن هذا الوعظ ينماز بالصمت وتحقق رسالة الواعظ هنا في هذا المشهد الخالي من الحياة وتجلياتها والمفارقة في هذا الموقف أنّ السنة المقبورين الصّامته هي التي تتكلم، والذي يستنطقها هو البلى والفناء⁽⁶⁰⁾:

وَعَظَّتْكَ أَجْدَاثُ خُفْتُ فَيَهِنُ أَجْسَادُ سُبْتُ
وَتَكَلَّمْتُ لَكَ بِالْبَلَى مَهْنُ السَّنَةِ صُمْتُ

ولقد صور القبر في مخيال أبي العتاهية إنساناً يروي، ولقد مال أبو العتاهية إلى الصورة السمعية، لكن مادة السمع مُختلطة بعنصر الخيال الذي يجعل القبور تجار بالصوت فتسمع مَنْ يأتي إليها، وفي ثنائية الحركة والسكون تنبجس المناجاة الخيالية عندما يدفع المتلقي بجهازه التخيلي؛ ليخبره خياله ما يكتنف القبور؛ فيغدو المقبورون الغائبون حاضرين في المخيلة⁽⁶¹⁾:

أَلَا تَأْتِي الْقُبُورَ صَبَاحَ يَوْمٍ فَتَسْمَعُ مَا تُخَبِّرُ الْقُبُورُ
فَإِنْ سَكُونَهَا حَرَكٌ يُنَاجِي كَأَنَّ بَطُونَ غَائِبَهَا ظُهُورُ

ولم تغب صورة الترى الذي هو جزء لا يتجزأ من مكونات القبر، بل هو الكل الذي لا يجرأ. ولعل أهميته من كونه (مصدر الحياة ومانحها)⁽⁶²⁾ إذ هو سبب في (نمو النبات، وعلى النبات يحيا الإنسان والحيوان)⁽⁶³⁾. وفي ممات الإنسان يشكّل فراشاً له بعد أن كان يتقلب على البسط الوثيرة ذوات الملمس الناعم، ويتعطر بصنوف العطور المختلفة فإذا بالترى يمدّه بالعطر، ونلمس هنا تقنية الصورة الشميّة المعبرة عن تبدل الأحوال⁽⁶⁴⁾:

وَيُبَدِّلُ بِالْبُسْطِ قَرَشُ التَّرَى وَرِيحُ تَرَى الْأَرْضِ مِنْ عَطْرِه

ومما يزيد المتلقي حزناً في مصير الإنسان المدفون أنّ الترى هو اللحاف الذي يغطيه وفي هذه الصورة نلمح تشبيهاً من أبي العتاهية صوب مَنْ كانوا ذوي شأن وأهميّة يسكنون أفخم القصور،

ويلتحفون أبهى الأغطية وأجملها ذوات الروائح الزكية وفي هذا المقام نتفق مع مَنْ يقول: "ولا ننسى موقف أبي العتاهية من الغارقين في ترف القصور، الذين لا يردعهم إلا الموت"⁽⁶⁵⁾.
وَكَمْ مِنْ عَظِيمِ الشَّأْنِ فِي قَعْرِ خُفْرَةٍ
تَلَحَّفَ فِيهَا بِالْأَرَى وَتَسْرَبَلَا⁽⁶⁶⁾
وصوّر القبر بالسجن، لكنّه ليس كسجن الدُّنيا الذي ربما الخروج منه بانقضاء مدّة السّجن، أو بعفو من الحاكم أو نحوه، إنّهُ السّجن عن الدُّنيا وبدء حياة برزخيّة⁽⁶⁷⁾:
إِنَّ الْفُؤُوزَ سُجُونٌ
مَا مِثْلُهُنَّ سُجُونٌ
وصوّر القبر بالمسكن، والمُلاحِظ أنّ أبا العتاهية قد كرّر هذه الصورة نحو: ثلاث مرّات، لمقصديّة تدور في ذهنيّته مؤدّاها: أنّ المسكن الحقيقي للإنسان هو القبر، أمّا مساكن الدُّنيا فهي زائفة.

ولعلّ اختيار أبي العتاهية لفظة مسكن لم تأتْ جُزْأً واعتباطاً، بل جاءت عن دراية، ووعي في تخييرها. وكما هو معلوم فإنّ السّكن هو الإقامة بالمكان⁽⁶⁸⁾ وهي الإقامة التي لا مناص منها ولا مهرب، فهي هو يخاطب من يسكن غرف الدنيا مؤكّداً له الحقيقة السّرمدية بأنّ القبر هو المآل والمسكن في نهاية الحياة الدُّنيا⁽⁶⁹⁾:

يَا سَاكِنَ الْحُجَرَاتِ مَا
لَكَ غَيْرُ قَبْرِكَ مَسْكُنٌ

وفي موضع آخر يرى أبو العتاهية أنّ مَنْ يسكن القصور في الدُّنيا لا سكن بعدها بعد فناء الرّوح وتشظي الجسد إلّا القبور وتبدو المفارقة بين كلمتي: القصور والقبور؛ فالمحسن البديعيّ المتمثّل في الجناس غير التام قد برع الشّاعر في توظيفه، فقد مدّ الصّورة بجرس موسيقي وإيقاع مدّ المعنى الشّعريّ بابتلاف حقق غائيّة الشّاعر في أنّ حياة القصور غير تامّة ودائمة كما الجناس غير التّام؛ فغاب صوت الصّاد المهموس المعبر عن حالة النّعيم، والهدوء والسّكينة التي ينعم بها سكّان القصور، وحلّ محلّه حرف الباء الشفويّ المعبر عن نداء الموت الذي لا يعترضه معترض، كما هو صوت الباء في سهولة نطقه ومخرجه⁽⁷⁰⁾:

وَرَأَيْتُ سَكَّانَ الْقُصُورِ وَمَالَهُمْ
بَعْدَ الْقُصُورِ سِوَى الْقُبُورِ مَسَاكِينُ

وتتموضع صورة القبر بالبيوت، ويُجسّد أبو العتاهية الموت بالمُسْكِنِ للأموات، لكنّ هذه البيوت سقوفها من اللّبن⁽⁷¹⁾:

فِي بَيْوتٍ سُقُوفُهَا اللَّبْنُ فِيهَا
أَسْكَنَ الْمَوْتُ جُوفَهَا أَحِبَابِي

وصوّر القبر بالبيت، لكنّه بيت الانقطاع عن الدُّنيا والوحدّة⁽⁷²⁾:

لَأَبْكِيَنَّ فَقَدْ جَدَّ الرَّحِيلُ إِلَى
بَيْتٍ انْقَطَاعِي عَنِ الدُّنْيَا وَوَحْدَتِيهِ

والقبر هو مكان الوعد الحقيقي الذي لا يدع مجالاً للشك، يظهر ذلك من خلال تذكير أبي العتاهية أخاه بأن لا ينس القبر، أو يتناساه، فهو الوعد والموعود⁽⁷³⁾:
 أَخِي لَا تَنْسَ الْقُبُورَ زَفَانِيَا لَكَ مَوْعِدُ

والقبر مقوم للسلوك الإنساني غير القويم في المنحى الأخلاقي، وهنا تظهر وظيفة القبر بصورة على وفق المستوى الأخلاقي معديلاً لسلوك غير أخلاقي ينتاب النفس ألا وهو الكبر مستمداً من القرآن الكريم لفظة المختال من قوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ)⁽⁷⁴⁾. ولعل جمالية التعبير القرآني تبدو أن المختال من يكون به خيلاء، وهو الذي يري الناس عظمة نفسه وهو التكبر، هذا المختال يطلب منه أبو العتاهية أن ينظر نظرة تأملية في القبر حتى يرى من حل فيه، ثم يراجع نفسه في هذا المسلك غير الأخلاقي⁽⁷⁵⁾:

يَا أَيُّهَا الْمُخْتَالُ فِي مَشْيَةٍ هَلْ لَكَ أَنْ تَنْظُرَ فِي الْقَبْرِ
 حَتَّى تَرَى الْقَبْرَ وَمَنْ حَلَّهُ ثُمَّ تَرَى رَأْيَكَ فِي الْكِبْرِ

ب- صورة المقبور:

لم يكتف أبو العتاهية بإبراز صورة القبر، بل تعدى ذلك لرسم صورة للمقبور حتى تكتمل جوانب الصورة، وإيجاد علاقة ارتباطية بين صورة القبر والمقبور؛ لبيان أثر القبر عاملاً في الآثار الناجمة عن مآل المقبور فيه. وهي صورة تتوزع بين الفزع والخوف، والحزن والتواجد، والبكاء على من استقر به المقام تحت التراب.

ومن الصور التي رصدتها الدراسة للمقبورين أن أبا العتاهية صورهم بـ (الضيفان) والضيفان جمع ضيف، وتجمع ضيوف، إلا أن أبا العتاهية ضرب صفحاً عن ضيوف، واختار ضيفان لبناء صورته الفنية لسببين: الأول، يتعلّق بالجانب العروضي حتى لا يحدث خللاً عروضياً في البيت. والثاني، وبرأينا أن ضيوف تناسب الأحياء، وضيفان تناسب الأموات.

ويتراءى لنا أن الألف والفاء والتون فيها تعبر عن الفناء، ومما يعضد قولنا إنه أضافها إلى تركيب تربة الأرض، واختار من الحواس الذوق سائلاً مخيلته الشعرية: كيف وجد المقبورون طعم الترى⁽⁷⁶⁾:

يَا مَعْشَرَ الْأَمْوَاتِ، يَا ضَيْفَانُ تُرَى بِ الْأَرْضِ كَيْفَ وَجَدْتُمْ طَعْمَ التَّرَى؟

وتظهر فاعلية التراب مؤثراً يسهم في تلاشي الأجساد بعدما كانت مكسوة اللحم، فإذا بها تتحوّل إلى جماجم بيض، وهي صورة لونية تبعث على الرعب والقلق من هذا المصير النهائي ويلاحظ تركيز الشاعر على كلمة (بيض) ولم يقل: بيضاء. وقد يبدو لنا أن بيضاء تبي بدلالة

الفرح والحبور والسُرور، في حين أنّ كلمة (بيض) تبدو على النقيض من ذلك صفة مشبهة دالة على ثبات.

ولقد طعم أبو العتاهية صورته اللونية بصورة حركية، تُظهر كلمة (تلوح) وهو ظهور من بُعد وربما في طيف من الخيال، ويتمادى التراب في ترك العظام أعظمًا بالية، ولقد كان أبو العتاهية موفقًا في اختياره جموع القلة (أعظم) وليس عظامًا؛ لبيان تلاشيها وقوة التراب المؤثرة عليها. وعليه فإنّ أبا العتاهية خلق حالة من الانسجام والاتساق بين صورته اللونية والحركية؛ لتتجلّى صورته الفنية للمقبور متماسكة مترابطة مع بنائها اللغوي. ولا يمكن غض الطرف عن تأثر أبي العتاهية بالقرآن الكريم في رسم صورة لهذه الأعظم البالية مستندًا إلى قوله تعالى: (أئذا كُنَّا عِظَامًا نَخِرَةً) ⁽⁷⁷⁾ يقول ⁽⁷⁸⁾:

لَمْ تُبْقِ فِيهَا الْأَرْضُ غَيْرَ جَمَاجِمٍ بِيضِي تَلُوحُ وَأَعْظَمُ نَخِرَاتِ

والمقبور في نظم شعري آخر لأبي العتاهية رهينة، والملاحظ أنّ هذه الصورة قد كررها أبو العتاهية نحو: أربع مرّات، ولم يكن تكرارها مذمومًا، بل محمودًا أراد الشاعر، وألح عليه ومنه تنبج فلسفته الوجودية في نظرته إلى الموت، إذ كلمة "رهين" أو "رهائن" في معناها المعجمي: المحبوس، والمقبور محبوس في قبره إلى قيام الساعة ويوم النّشر والحشر وقد لا نستبعد تأثر أبي العتاهية في رسمه صورة المقبور بمقولة: الخلق رهائن الموت؛ أي مقيدون به. وهذه المقولة تُعدّ التبراس المضيء المغدّي لفلسفته تجاه الموت، ولم يُنسَ ذاته عندما تخيل نفسه رهين موت، إذ أفصح شعريًا بقوله ⁽⁷⁹⁾:

وَكَأَنِّي بِكَ عَنْ قَرٍ يَبِ رَهْنٍ خُفٍ لَمْ يَفُتْ

ومما يدل على كنه المعنى الذي تؤدّيه كلمة (رهين) الذي ينسرب منه معنى التقييد الأبدي للمقبورين دون بصيص أمل في فكّ قيدهم، وعودتهم إلى الدنيا ⁽⁸⁰⁾:

وَفِي الْأَجْدَاثِ مِنْ أَهْلِ الْمَلَاهِي زَمَانُ مَا تَفُوتُ وَلَا تُفَكُّ

وصور المقبور بالهدية، وصور الثرى بالإنسان المهدي، ولعلّ هذه الصورة تُخاطب الحيّ ومذكّرًا أبو العتاهية من خلالها الإنسان الحيّ أنّ يصحو من الغفلة، محدّرًا منها، ويتخيّل يوم دفنه عندما يقوم الدافنون بإهدائه الثرى ⁽⁸¹⁾:

وَلَا تَنْسَ إِذْ يَهْدِيكَ قَوْمٌ إِلَى الثَّرَى إِذَا مَا هَدَوْكَاهُ انْتَنُوا لَمْ يُعْرِجُوا

والمقبور مصوّر بالأصم الذي لا يسمع، والأخرس الذي لا يتكلّم، ونخال أنّ أبا العتاهية قد استمدّ هذه الصورة من قوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يُسْمِعُ مَنْ يَشَاءُ وَمَا أَنْتَ بِمُسْمِعٍ مَنْ فِي الْقُبُورِ إِنَّ أَنْتَ إِلَّا نَذِيرٌ) ⁽⁸²⁾. مع أنّ سياق الآية في الخطاب القرآني موجّهًا إلى أبي العتاهية يخاطب الأموات

بخطاب الأحياء يتحسس الأخبار والتحسس في المعنى اللغوي البحث عن المفقود، لكنّ المفقود لا يسمع الدّعاء ولا يتكلّم⁽⁸³⁾:

أهل القبور أتيئكم أتخسّس
فإذا جماعتكم أصمّ أخرس

وصوّر المقبورون بالخشب المسندة، واعتمد أبو العتاهية في بنائها على أمرين: تقنية التشبيه التمثيلي، والتأثر بصور القرآن الفنية. فعدا المقبورون كالخشب غير قادرين على دفع حشرات الأرض المؤذية عنهم عندما دفنوا في قاع الأرض، صورة ساكنة تبعث على الشفقة والحزن والأسى على هذه الأجساد الضعيفة في مشهدية تعجّ بصورة حركية لفعل هوام الأرض فيها. لقد استوحى أبو العتاهية هذه الصورة من قوله تعالى: (كأنّهم خشب مُسندة)⁽⁸⁴⁾، مع أنّ الصورة في النصّ القرآني مسّت، وصوّرت المنافقين عندما شبهوا بالخشب، حيث حسن المرأى، وعدم الجدوى، ومدلول الصورة أنّ أجسامهم المعجب بها، ومقالهم المصفى إليه خاليان من النّفع كخلو الخشب المسندة من الفائدة⁽⁸⁵⁾:

لا يذفّعون هواماً عن وجوههم
كأنّهم خشب بالقاع مُنجدل

وتستوقف أبا العتاهية لحظة انفصال الرّوح عن الجسد، مصوّراً هذه المفارقة بالبيت الخرب عندما يجره ساكنوه، فالرّوح صوّرت بالسّكان والجسد صوّر بالبيت الخرب. إنّها صورة مركبة لترابطيّة الجسد بالرّوح التي تكافئ في رؤى أبي العتاهية الشعريّة تلازميّة البيت، ومنّ يحلّون به. ولقد ركن أبو العتاهية في مبنى هذه الصورة إلى التشبيه المفرد بنوعه المرسل المفصل ليكون وجه الشبه عاملاً مشتركاً بين الجسد والروح والبيت وسكانه، والمتمثّل بالخراب في كلّ⁽⁸⁶⁾:

جسدٌ سيخرب حين تغرّج روحه
كالبيت يخرب حين يخرّج ساكنه

ثالثاً: جماليّة اللّغة والأسلوب:

ليس بمقدرة أي عمل أدبيّ مهما كان جنسه الأدبي أن ينشأ دون الاعتماد على اللّغة التي تسهم في إظهاره إلى حيّز الوجود، ولكلّ مبدع صولات وجولات مع اللّغة التي ينقلها من دوائرها المعيارية إلى دوائرها الإبداعية ضمن معطى جماليّ يكتنف رؤاه وفلسفته في الحياة.

أبو العتاهية كأضرابه من الشعراء له لغته كأداة اتّصاليّة؛ لبث رؤاه وأفكاره لدى متلقي العمل الأدبيّ. ولقد لفت انتباهنا ونحن نسبر أغوار اللّغة الشعريّة في تعاطي أبي العتاهية معها، وهو يرسم صورة للقبر في ديوانه الشعريّ أنّه مال إلى الأسلوب اللّغويّ الإنشائيّ المتمثّل بالنّداء، والاستفهام، والتّهي والتعجب. ولقد كرّر أسلوب: النّداء والاستفهام، ويتراءى لنا أنّ هذين الأسلوبين قد ارتبطا عند الشّاعر بعلاقة تلازميّة في ما صدر عن الشّاعر من خطاب وتسؤلات

للمقبورين. ومن أدوات النداء المكرورة في شعر أبي العتاهية (يا) ⁽⁸⁷⁾ وتعدّ (من الأدوات الأكثر استعمالاً) ⁽⁸⁸⁾، وتلا أدوات النداء التي عول أبو العتاهية عليها في شعر القبور الهمزة، في حين ذكر أبو العتاهية أداة النداء (أيا) مرة واحدة.

تمتلك أداة النداء (يا) امتداداً صوتياً تمخّض عنه إيقاع صوتي حقق ديمومة ونفساً شعرياً لخطاب أبي العتاهية، فيه إطالة وتواصل دون انقطاع لمعشر أموات لا يسمعون، ثمّ يميل إلى تجريب الأداة نفسها (يا) ناعثاً إياهم بـ (ضيفان الأرض) وكأننا بصوته قد امتدّ صدهاء في أعماق الثراب، لكن دون مجيب، عندها غُيِّبَت الأداة (يا) واكتفى الشاعر بالمنادى "أهل القبور" بعد أن أيقن أبو العتاهية أنهم لا يسمعون ولا يجيبون؛ مال إلى الخطاب النفسي معزراً بالقرب المكاني ⁽⁸⁹⁾:

ب الأرض كيف وجدتم طعم الثرى
أهل القبور تغيرت تلك الخلى
إن الديار يكمن لشاحطة النوى
من مات أصبح حبله رث القوى

يا معشر الأموات يا ضيفان تُر
أهل القبور معاً الثراب وجوهكم
أهل القبور كفى بناي دياركم
أهل القبور لا تواصل بينكم

ويُحْمَل أبو العتاهية أداة النداء دلالة تشير إلى إشاعة جوّ من الخوف والهلع والفرع من هؤل القبر مكاناً لهلاك الجسد، والانقطاع عن الدنيا، وبيت الغربة الأبدية، والبعد والوحشة. وقد كرّر أبو العتاهية عبارة: يا بيت، بيت الردى ثلاث مرّات. وفي هذه اللازمة التكرارية يؤسس الشاعر لفكرة الهلاك بكل ما توحى كلمة (الهلاك) من مدلولات سلبية، استهلّها بالمنادى النكرة المقصودة، وسرعان ما تبعها بالمنادى المضاف (بيت الردى) حيث الامتداد الصوتي بين المضاف والمضاف إليه خلق إيقاعاً جنائزياً، يتمظهر من خلاله بكاء من القلب على مَنْ حلّ بهذا المكان المخيف، المرعب، المغلف بالصمت الرهيب، حيث هاء السكت قافية مقيدة تقصدها الشاعر لتعبّر عن هذا المكان الذي قيّد هذا الجسد وفرض عليه انفصالاً عن عالم الواقع، استوعب كل مكنونات البعد عن دنيا الناس ⁽⁹⁰⁾.

يا بيتُ بيت الردى يا بيتُ غرْبَتِيه
يا بيتُ بيت الردى يا بيتُ وحْشَتِيه

ومن المعلوم بأنّ همزة النداء وسيلة إبلاغيّة خطابيّة للقريب خطاب الحي للميت وقد شكّل الوقوف على القبور عتبةً لإرهاصات الخطاب، مستهلاً الشاعر مقطّعه الشعريّة التي شكّلت ومضةً لمفردتي: الوقوف والخطاب بـ (كم) الخبريّة بمدلولها المعبر عن التّكثير من هذا السلوك

الذي انتهجه أبو العتاهية بوقوفه المكرور على القبور، مخاطبًا متعجبًا من مصير الفتى القابع تحت التراب.

لقد جنح أبو العتاهية إلى التكرار العمودي في لازمته التكرارية (أخي) حيث الهمزة للقريب والتصغير (أخي) للتحبب وخطابه ظاهره مُوجَّهٌ صوب الأموات وباطنه يمسُّ الأحياء، ليشكّل هذا الخطاب الديني في أبهى تجلياته معنى متجددًا؛ فالمنيّة إن أقبلت لا يدفعها دواء الطبيب، وفي هذا ملمح إسلامي، ثم تكررت اللازمة التكرارية (أخي)؛ ليبث من خلالها أبو العتاهية تقليدًا جاهليًا لدفع المنية بالتمائم والرُقّي، بيد أنه يدحضها بناء على حقيقة المنية على وفق الفكر الإسلامي المستمد من قوله تعالى: (ولكن أمة أجل فإذا جاء أجلهم لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون) (91)؛ فالتّمائم لا تدفع مجيء المنية، أو تأخرها إلى أجل مسّى. وفي تكرار (أخي) خطاب مادته الخيال في توجيه سؤال الحي العارف للميت سائلًا إيّاه عن القبر مأوى يرمز إلى الخشونة بكل معانيها معولًا على الصّورة اللمسية، ويتناسل سؤاله كيف الدّال على الحال عن ضيق القبر (92):

كَمْ مِنْ أَخٍ لِي قَدْ وَقَفْتُ بِقَبْرِهِ	فَدَعَوْتُهُ لِلَّهِ ذَرَكٌ مِنْ قَتْنِي
أَخِي لَمْ يَنْقُصْكَ الْمَنِيَّةُ إِذْ أَنْتَ	مَا كَانَ أَطْعَمَكَ الطَّبِيبُ وَمَا سَقَى
أَخِي لَمْ تُغْنِ التَّمَائِمُ عَنْكَ مَا	قَدْ كُنْتُ أَخْذَرُهُ عَلَيْكَ وَلَا الرُّقَى
أَخِي كَيْفَ وَجَدْتُ مَسَّ خُشُونَةِ الْ	مَأْوَى وَكَيْفَ وَجَدْتُ ضَيْقَ الْمَتَكَا

وبعد فإنّ القبر في مستويات الخطاب الديني التي ارتضاها أبو العتاهية يشكّل (الرمز الحي للميت الفاتئ، فهو قائم؛ ليدكر الأحياء في الذين رحلوا قبلهم إلى العالم الآخر. ويبين أنّ الحياة لا قيمة لها، وأنّ الإنسان مهما عظم فمصيره إلى تلك الحفرة) (93).

أمّا الاستفهام باعتباره من الأساليب الإنشائية الطلّبية فقد تكررت أدوات الاستفهام في شعر أبي العتاهية المتعلّق بصورة القبر، وما يرتبط بها وكان التكرار على النحو الآتي: (ما) الاستفهامية و (هل) تكررت أربع مرّات، في حين أنّ كلّاً من أين وكيف وكم تكرر مرتان، ومن الأمثلة على (ما) الاستفهامية قول الشاعر (94):

مَا فَعَلْتُ مِنْهُمْ الْوُجُوهَ أَقْدُ	يُبَدِّدُ عَنْهَا مَحَاسِنُ الصُّوَرِ

لا ينكر أحد أنّ (ما) الاستفهامية تستخدم لغير العاقل، ولقد عوّل أبو العتاهية عليها؛ لما وجده في ألفها من امتداد صوتي نشأ عنه إيقاع حزين، يوجع القلوب وقد باشرت القبور بفعالها في تبديد صورة الوجوه الحسنة، التي كانت منعمة قبل الموت، وكأننا بالشاعر أبي العتاهية يبني ثنائيات ضدية بين حال الوجوه قبل الموت وبعده.

وتُطالعنا أداة الاستفهام (ما) لتُعطي معنى (كيف) سائلاً من خلالها الشاعر عن مآل مَنْ استقرّ تحت الثرى، ويكرّرها مرّة أخرى، وفيها يستوقف الشاعر مشاعر المتلقي ووجدانه لعلّه يحزن على ذلك المصير للإنسان، وقد تشظّى، ولقّه الغياب، وتقطّعت أواصره مع عوالم الدنيا⁽⁹⁵⁾:

مَا حَالُ مَنْ سَكَنَ الثَّرَى مَا حَالُهُ أَمْسَى وَقَدْ قُطِعَتْ هُنَاكَ جِبَالُهُ

ولا غرو أنّ "هل" حرف يُطلب به التصديق الإيجابي دون التّصوّر، وقد ظهر ذلك عندما ساءل أبو العتاهية المقبورين تحت الثّراب، وقد جدّر الحقيقة السّرمديّة التي تنأى عن الخيال والغرائبيّة، التي مؤدّاها أنّ هؤلاء المقبورين لا يستطيعون الإخبار عمّا حلّ بهم، بعد أن استقرّ بهم المقام عظاماً باليات⁽⁹⁶⁾:

هَلْ فِيكُمْ مِنْ مُخْبِرٍ حَيْثُ اسْتَقَرَّ قَرَارَ أَهْلِ الدِّيَارِ الْخَالِيَاتِ الْغَاوِيَاتِ

وفي موضع آخر يوظّف أبو العتاهية أداة الاستفهام "هل" وهو يحاور أهل القبور، وهو يعلم علم اليقين أن لا مجيب لطلبه، وهو يسألهم، وقد تضمّنهم المقابر، معوّلاً على ثنائيّة القوة والضعف، القوة التي يمثّلها المستجار، والضعف الذي يمثّله المستجير. ولعلّ الغرض أو الدّافع من هذا السّؤال الوجودي ذوبان الفوارق بين منطق السّلطة المتمثّل بالحاكم، ومنطق الشّعب المتمثّل بالمحكوم؛ فالكلّ سواء تحت الثّراب⁽⁹⁷⁾:

هَلْ فِيكُمْ أَوْ مِنْكُمْ مِنْ مُسْتَجَارٍ أَوْ مُجِيرٍ

وتتزامن التّساؤلات الوجوديّة عن مصير أهل القبور في ذهنيّة أبي العتاهية، باحثاً عن خبر يُخبر به عن حياتهم البرزخيّة بعد أن فعل الموت فعلته، لكنّه يستبعد الاستبعاد كلّهُ أن يتحصّل على أثر، أو مجرد معلومة عن هذا المصير الإنسانيّ⁽⁹⁸⁾:

هَلْ عِنْدَ أَهْلِ الْقُبُورِ مِنْ خَبَرٍ هُنَاكَ مَا مِنْ عَيْنٍ وَلَا أَثَرٍ

ولقد ركن أبو العتاهية إلى اسم الاستفهام "أين" إذ أخرجه من معناه المألوف المتمثّل بالسّؤال عن المكان إلى معنى بلاغيّ يحقق له مدلولاً ينسجم ويتوافق مع ما يبثّ من رؤية شعريّة، حيث تلك الرّؤية تنسرب في ثنائيّة الظّاهر والمسكوت عنه؛ فالظّاهر في "أين" التّوجّع والتّحسّر على مصائر الملوك السّابقين كيف كانوا يترتّبون على سدّة الحكم، يحيط بهم الحرس. وفي بيت الشعر الذي أورده أبو العتاهية مختلة، إذ نراه اختبأ وراء الملوك السّابقين، متّخذاً من الألفاظ المعرّبة مدخلاً تسعفه في خدعة المتلقي بأنّ الشاعر لا يقصد حكّام عصره الذين بلغت روحهم التّراقي؛ فذكر المنبر وهي في الأصل لفظة حبشيّة وتعني: كرسي الملك، والدّسكرة وهي لفظة معرّبة عن الفارسيّة وتعني بناء ضخّم حوله بيوت فيها الشّراب والملاهي يتّخذها الملوك.

أما المسكوت عنه فهو التشفي من حكام عصره الذين اصفرّت أناملهم، وقضوا؛ فالدالة هنا سياسية، أكثر منها دينية تعبّر عن حياة الترف والنعيم التي كان يتقلب بها الملوك حيث الملاهي المتمثلة بالفروسيّة والشّراب⁽⁹⁹⁾:

أَيْنَ الْمُلُوكُ ذُوو الْمَنَابِرِ وَالِدَسَا
وَالْمُلْهِيَاتُ فَمَنْ لَهَا وَالغَادِيَا
هُمُ يَنْ أَطْبَاقِ الشَّرَابِ فَنَادِهِمُ
هَلْ فِيكُمْ مِنْ مُخْبِرٍ حَيْثُ اسْتَفَرَّ
كِرَ وَالْعَسَاكِرِ وَالْقُصُورِ الْمَشْرِفَاتِ
تُ الزَّانِحَاتِ مِنَ الْجِيَادِ الصَّافِيَاتِ
أَهْلُ الْبِيَارِ الْغَالِيَاتِ الْغَاوِيَاتِ
قِرَارُ أَزْوَاجِ الْعِظَامِ الْبَالِيَاتِ

ونلاحظ في الأبيات السابقة تكرار حرف الزاء، وحرف التاء وفي ذلك نلمس جمالية الإيقاع الصوتي الناتج عن توظيف الشاعر لمفردات اللغة؛ ففي تكرار حرف الزاء إيقاع أظهر صدّي صوتياً بدأ بأين، وتخلل ألفاظ المنابر، والدساكر، والعساكر والقصور، ولقد أفاد الشاعر من الخاصية الصوتية لحرف الزاء؛ إذ هو صوت تكراري. أما التاء فهو صوت مهموس وفي الهمس تعبير عن حياة الطمأنينة والسكون، وهداة البال، والترويح عن النفس بشئى المهيبات، لكن الشاعر مال إلى القافية المطلقة، وحركتها الكسر وفي الكسر انكسار وتحول من أعالي القصور إلى أسافل القبور. ولا نعدم ميل أبي العتاهية إلى بناء الثنائيات الضدية بين حياة القصور، وحياة القبور في مفارقة وجودية تعبّر عن قرار عظامهم بين أطباق التراب.

وأما فيما يخصّ المصاحبات المعجمية لفظة القبر فنلاحظ تكرار ثيمة القبر، ومتعلقاتها على السطح المعجمي لشعر أبي العتاهية تكراراً لافتاً للنظر على صورة هيئات لغوية متعددة مثل الاسم من حيث العدد: مفرد وجمع: قبر وقبور. ومضاف ومضاف إليه: أهل القبور، وقبرك وقبره، وقبورهم. ومن متعلقاتها: الترى والتراب، وما يحوي من إضافات تركيبية: أطباق، وفرش، وريح وسكن، ينضاف إلى تلك المتعلقات: المدر والطين واللبن، في حين تظهر لفظة الحفرة في شعر أبي العتاهية بصورة أقل موازنة مع لفظة القبر. ولعلّ الباعث على سطوع لفظة القبر في ذهنية المتلقي أكثر من كلمة "حفرة" التي لا تُثير رُهاباً بالغاً في نفسيّة المتلقي؛ الأمر الذي قد يخلق حالة من الإخفاق في بثّ رؤية أبي العتاهية الشعريّة في خطاب الموت، ورسالته الوعظيّة. والقول ينسحب كذلك على لفظة "الجدث" التي لم تكن مكرورة سوى في أربعة مواضع وعلى المستوى الإحصائي فقد تكررت لفظة "قبور" نحو: سبع عشرة مرّة، وكذلك تركيب "أهل القبور"، في حين تكررت كلمة "قبر" وإسناداتها نحو: أربع عشرة مرّة. أما على الصّعيد المكاني للصّيغة الصّرفيّة "مفاعل" فقد تكررت كلمة "مقابر": أربع مرّات. وفيما يتعلّق بلفظ حفرة، وإسناداتها المضافة

فقد بلغت نحو: سبع مرّات. أمّا الأجداث فقد تكررت أربع مرّات، وأمّا متعلقات القبر من تراب وثرى فقد بلغ نحو: عشرين مرّة، في حين تكرر كلّ من المدر والطّين واللّبن سبع مرّات.

الخاتمة:

بعد أن عرضنا لتجليات صورة القبر في شعر أبي العتاهية من حيث لفظة القبر لغةً واصطلاحاً، والوظيفة التي نهد بها القبر في شعر أبي العتاهية، وجمالية صورة القبر والمقبور، وجمالية اللغة والأسلوب، فقد استخلصنا النتائج الآتية للبحث:

- اتّفاق المعجميين اللغويين القدامى على المعنى اللّغوي لكلمة القبر.
- صعوبة التّفريق بين المعنى اللّغوي والاصطلاحيّ للفظة القبر، فلم تخرج عن معناها اللّغويّ المعتاد المتمثّل بالمكان يُدفن فيه الميت.
- اعتماد أبي العتاهية لفظة القبر التي شكّلت قناعاً لرؤاه وأفكاره في نظريته الوجوديّة لثنائية الحياة والموت، والإفصاح عن آثار القبر الماديّة والمعنويّة في بني الإنسان.
- ظهور لفظة القبر رمزاً عبّر عن المسكوت عنه في وجدان أبي العتاهية وفكره من حيث كرهه للطّبقات البرجوازية في عصره، والتّشفي بهم، وكرهه السّلطة التي استأثرت بالمال والقصور، والحياة اللاهية، وذلك عن طريق تقنية النّص المخاتل.
- ارتقى أبو العتاهية بقصيدة الموت ممتدّاً بها إلى صورة القبر متمثلاً أفقاً إسلامياً دائم الحضور في شعره، حيث سلامة المعتقد، ونقاء السريرة.
- تبرز ثنائية الموت والحياة بشكل واضح في شعر أبي العتاهية، وهي ثنائية أكثر التصاقاً بشخصيته الزاهدة، ونتيجة واضحة لانتساع دائرة معارفه، وإيمانه بوحدة المصير الإنساني، حيث أصبح القبر فضاءً للتأمّل في حياة مختلفة.
- لا نلمس نزعة تشاؤميّة في تصويره للقبر؛ لأنّه يصدر عن فكر إسلامي، يتمتع من إيمان عميق، لا يخشى فيه الموت، بوصفه حقيقة أزليّة.
- تكرار لفظة القبر بشكل لافت للنظر، وذلك لإشاعة جو من الخوف والرّهاب لتشكيل خطاب وعظيّ مبطن ظاهره أخذ العبرة، وباطنه النّقد لطبقات المجتمع والسّلطة.
- إبراز صورة القبر والمقبور اعتماداً على الاستعارة والتّشبيه المفرد والمركّب، وتأثر الشّاعر ببعض الصّور الفنيّة القرآنيّة، إذ استطاع الشّاعر من خلال الصّورتين تعبيره عن فلسفته بالموت، وما يتعلّق به من مشاهد الدّفن وآثاره الماديّة والمعنويّة.
- تكرار أسلوب: الاستفهام والنّداء في لغة الشّعْر المتعلّقة بالمقبور، وبصورة تلازميّة خرج الشّاعر فيهما عن المعنى الحقيقيّ لكليهما؛ لإضفاء معنى شعري آخر أراداه الشّاعر، وطوّعه لبناء صوره الفنيّة، وبثّ رؤاه وأفكاره.

الهوامش:

- (1) انظر: معجم العين، 157/5؛ تهذيب اللغة، 138/9؛ الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، 784/2؛ المحكم والمحيط الأعظم، 391/6؛ لسان العرب، 68/5؛ القاموس المحيط، 112/2؛ المعجم الوجيز، ص487؛ المعجم الوسيط، 716/2.
- (2) ابن فارس (أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا ت 395هـ/1004م): معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبدالسلام محمد هارون، مجهول مكان النشر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، 47/5.
- (3) الأعشى الكبير (ميمون بن قيس بن جندل ت 629هـ/1231م): الديوان، ج1، تحقيق: د. محمود إبراهيم محمد الرضواني، دولة قطر-الدوحة، منشورات وزارة الثقافة والتراث، ط1، 2010م، ص344.
- (4) سورة عبس، آية 21.
- (5) الراغب الأصفهاني (أبو القاسم حسين بن محمد بن المفضل ت 502هـ-1108م): المفردات في غريب القرآن، تحقيق وضبط: محمد سيد كيلاني، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، ص390.
- (6) ابن سيده (أبو الحسن علي بن إسماعيل المروسي ت 458هـ-1066م): المخصص، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د.ط)، (د.ت)، 131/2.
- (7) المصدر نفسه، 132/2.
- (8) المصدر نفسه، 132/2.
- (9) المصدر نفسه، 132/2.
- (10) المصدر نفسه، 132/2.
- (11) المصدر نفسه، 132/2.
- (12) المصدر نفسه، 132/2.
- (13) المصدر نفسه، 132/2.
- (14) المصدر نفسه، 132/2.
- (15) المصدر نفسه، 132/2.
- (16) المصدر نفسه، 132/2.
- (17) المصدر نفسه، 132/2.
- (18) المصدر نفسه، 132/2.
- (19) العسكري (أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل ت بعد سنة 395هـ/1005م): كتاب التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، تحقيق: د. عزة حسن، بيروت، دار صادر، ط2، 1993م، 730/2.
- (20) المصدر نفسه، 731/2.
- (21) ابن فارس (أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا ت 395هـ/1004م): معجم اللغة، تحقيق: زهير عبدالمحسن سلطان، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1984م/74/4.
- (22) ابن سيده: المخصص، 132/2.
- (23) المصدر نفسه، 132/2.

- (24) أبو جيب، سعدي: القاموس الفقهي في الديانة الإسلامية، دمشق، دار الفكر، ط2، 1988م، ص565؛ الراغب الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن، ص390؛ ابن المنير الإسكندراني (ناصر الدين أحمد بن محمد ت 683هـ/1284م): المتواري على تراجم أبواب البخاري، تحقيق: صلاح الدين مقبول أحمد، الكويت، مكتبة المعلا، ط1، 1987م، ص85.
- (25) الشوري، د. مصطفى عبد الشافي: الشعر العباسي، اتجاهاته وتطوره، مجهول مكان النشر ودارها، (د.ط)، 1989، ص61.
- (26) عبد الحميد، شاعر: التفضيل الجمالي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع267، 2001م، ص18.
- (27) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، (د.ط)، 1965م، ص3.
- (28) المصدر نفسه، ص9.
- (29) الرشيد، بدر نايف: صورة المكان الفنية في شعر أحمد السقاف، رسالة ماجستير، إشراف: أ.د. عبد الرؤوف زهدي، جامعة الشرق الأوسط، 2011-2012، ص91.
- (30) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص239.
- (31) المصدر نفسه، ص35.
- (32) المصدر نفسه، ص63.
- (33) الجمل، حنان أحمد خليل: الموت في الشعر العباسي 332هـ-450م، رسالة ماجستير، إشراف: أ.د. إبراهيم الخواجا، جامعة النجاح، 2003م، ص112.
- (34) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص142.
- (35) المصدر نفسه، ص16.
- (36) الحلحولي، محمود أحمد، الدهون، إبراهيم مصطفى: بنية اللغة الشعرية في خطاب الموت عند أبي العتاهية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، م17/ع2، ربيع الثاني 1442هـ/ديسمبر 2020، ص330-331.
- (37) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص57.
- (38) المصدر نفسه، ص176-177.
- (39) جاسم، علي حسن: دلالة القبر في الشعر العربي حتى نهاية العصر الأموي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، م15، ع2، آذار، 2008م، ص302.
- (40) الكفراوي، محمد عبدالعزيز: الشعر العربي بين الجمود والتطور، الفجالة-القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ط2، (د.ت)، ص95-96.
- (41) الجهني، سليمان سالم: صورة المدينة المنورة في الشعر السعودي الحديث من عام 1320هـ إلى عام 1440هـ (دراسة في شاعرية المكان)، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ص25؛ نقلاً عن جماليات المكان في شعر السيّاب، ياسين النصير، دار المدى للثقافة والنشر، ط1، 1995م، ص58.
- (42) فيصل، د. شكري: أبو العتاهية أشعاره وأخباره، ص72.
- (43) المصدر نفسه، ص113.
- (44) المصدر نفسه، ص164.
- (45) المصدر نفسه، ص183.
- (46) المصدر نفسه، ص435.
- (47) المصدر نفسه، ص166.
- (48) المصدر نفسه، ص341.
- (49) المصدر نفسه، ص380-381.
- (50) المصدر نفسه، ص334.

- (51) المصدر نفسه، ص335.
- (52) المصدر نفسه، ص442.
- (53) المصدر نفسه، ص514.
- (54) بوتلول، كوثر: فلسفة الموت والمصير في شعر أبي العتاهية، دراسة فنية وموضوعية، رسالة ماجستير، إشراف: د. فاتح حملي، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2010-2011، ص41.
- (55) عصفور، جابر: الصورة في التراث النقدي والبلاغي، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط3، 1992، ص14.
- (56) دي لويس، سيسيل: الصورة الشعرية، ترجمة: د. أحمد نصيف الجنابي، مالك ميري، سلمان حسن إبراهيم، بغداد، دار الرشيد للنشر، (د.ط)، 1982م، ص73.
- (57) الحربي، عبدالمحسن مطلق علي: دراسة في مفهوم الصورة الفنية، المجلة العلمية لكلية الآداب-جامعة أسيوط، ع78، إبريل، السنة الرابعة والعشرون، 2021م، ص18.
- (58) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص35.
- (59) المصدر نفسه، ص57.
- (60) المصدر نفسه، ص78.
- (61) المصدر نفسه، ص157.
- (62) الرئاعي، عبدالقادر: جماليات المعنى الشعري، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، ص113.
- (63) المرجع نفسه، ص113.
- (64) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص183.
- (65) البدانية، خالد فرحان: التكرار في شعر العصر العباسي الأول، عمان، وزارة الثقافة، ط1، 2014، ص48.
- (66) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص305.
- (67) المصدر نفسه، ص368.
- (68) قدامة بن جعفر (أبو الفرج قدامة بن جعفر قدامة بن زياد ت 337هـ-948م): جواهر الألفاظ، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مجهول مكان النشر، المكتبة العلمية، (د.ط)، (د.ت)، ص307.
- (69) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص380.
- (70) المصدر نفسه، ص382.
- (71) المصدر نفسه، ص498.
- (72) المصدر نفسه، ص435.
- (73) المصدر نفسه، ص521.
- (74) سورة لقمان، آية 18.
- (75) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص553.
- (76) المصدر نفسه، ص16.
- (77) النازعات، آية 11.
- (78) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص57.
- (79) المصدر نفسه، ص79.
- (80) المصدر نفسه، ص217.
- (81) المصدر نفسه، ص442.

- (82) سورة فاطر، آية 22.
- (83) فيصل، د. شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص566.
- (84) سورة المنافقون، آية 4.
- (85) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص601.
- (86) المصدر نفسه، ص647.
- (87) انظر المصدر نفسه، أمثلة دالة على تكرار أداة النداء (يا) في الصفحات الآتية: ص69-70؛ ص139؛ ص300؛ ص380؛ ص435-436؛ ص551؛ ص553؛ ص566.
- (88) رحابي، سميرة: النداء في ديوان أبي الطيب المتنبي-دراسة نحوية دلالية-رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر-بسكرة، كلية الآداب واللغات، إشراف: الدكتور طربي صفيّة، 2014-2015، ص5.
- (89) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص16.
- (90) المصدر نفسه، ص435-436.
- (91) سورة الأعراف، آية 34.
- (92) فيصل، د. شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص16.
- (93) الجمل، حنان أحمد خليل: الموت في الشعر العباسي، ص111.
- (94) فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، ص139.
- (95) المصدر نفسه، ص334.
- (96) المصدر نفسه، ص72.
- (97) المصدر نفسه، ص142.
- (98) المصدر نفسه، ص167.
- (99) المصدر نفسه، ص72.

مصادر البحث ومراجعته الأساسية:

- 1- الأزهري (أبو منصور محمد بن أحمد ت 370هـ/981م): تهذيب اللغة، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مطابع سجل العرب، ج9، (د.ط.)، (د.ت).
- 2- الأعشى الكبير (ميمون بن قيس بن جندل ت 7هـ/629م): الديوان، ج1، تحقيق: د. محمد إبراهيم محمد الرضواني، دولة قطر، وزارة الثقافة والتراث - الدوحة عاصمة الثقافة العربية، ط1، 2010م.
- 3- البداينة، خالد فرحان: التكرار في شعر العصر العباسي الأول، عمان، وزارة الثقافة، ط1، 2014م.
- 4- بوتلولة، كوثر: فلسفة الموت والمصير في شعر أبي العتاهية، دراسة فنية وموضوعية، رسالة ماجستير، إشراف: د. فاتح حمبلي، جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2010-2011م.
- 5- جاسم، علي حسن: دلالة القبر في الشعر العربي حتى نهاية العصر الأموي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، م(15)، ع(2)، آذار، 2008م.
- 6- أبو جبيب، سعدي: القاموس الفقهي في الديانة الإسلامية، دمشق، دار الفكر، ط2، 1988م.

- 7- الجمل، حنان أحمد خليل: الموت في الشعر العباسي 332-450هـ، رسالة ماجستير، إشراف: أ.د. إبراهيم الخواجا، جامعة النجاح، 2003م.
- 8- الجوهرى (إسماعيل بن حماد ت 393هـ/1003م): الصّاح، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطّار، بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 1987م.
- 9- الحربي، عبدالمحسن مطلق علي: دراسة في مفهوم الصّورة الفنّية، المجلّة العلميّة لكلّيّة الآداب - جامعة أسيوط، ع (78)، إبريل، السّنة الرّابعة والعشرون، 2021م.
- 10- الحلحولي، محمود أحمد: الدّهون، إبراهيم مصطفى: بنية اللّغة الشعريّة في خطاب الموت عند أبي العتاهية، مجلّة جامعة الشّارقة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، م 17 ع (2)، ربيع الثّاني 1442هـ/ديسمبر، 2020م.
- 11- دي لويس، سيسل: الصّورة الشعريّة، ترجمة: د. أحمد نضيف الجنابي، مالك ميري، سلمان حسن إبراهيم، بغداد، دار الرّشيد للنّشر، (د.ط)، 1982م.
- 12- الرّاجب الأصهبانيّ (أبو القاسم حسين بن محمّد بن المفضل ت 502هـ/1108م): المفردات في غريب القرآن، تحقيق: محمّد سيّد كيلانيّ، بيروت، دار المعرفة، (د.ط)، (د.ت).
- 13- الرّباعي، عبدالقادر: جماليّات المعنى الشعريّ، عمّان، دار جرير للنّشر والتّوزيع، ط1، 2009م.
- 14- الرّشيديّ، بدر نايف: صورة المكان الفنّية في شعر أحمد السّقّاف، رسالة ماجستير، إشراف: أ.د. عبدالرزّوف زهديّ، جامعة الشّرق الأوسط، 2011-2012م.
- 15- ابن سيده (أبو الحسن علي بن إسماعيل المُرسي ت 458هـ/1066م): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: د. عبدالحميد هندراويّ، بيروت، دار الكتب العلميّة، ط1، 2000م.
- 16- ابن سيده: المخصّص، تحقيق: لجنة إحياء الثّراث العربيّ، بيروت، دار إحياء الثّراث العربيّ، (د.ط)، (د.ت).
- 17- الشّورى، مصطفى عبدالشّافي: الشعر العباسي، اتّجاهاته وتطوّره، مجهول مكان النّشر ودارها، (د.ط)، 1989م.
- 18- عبدالحميد، شاكر: التّفصيل الجماليّ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، ع (267)، 2001م.
- 19- عصفور، جابر: الصّورة في الثّراث النّقدّيّ والبلاغيّ، بيروت، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط3، 1992م.
- 20- ابن فارس (أحمد بن فارس بن زكريّا ت 395هـ/1004م): مجمل اللّغة، تحقيق: زهير عبدالمحسن سلطان، بيروت، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، 1984م.
- 21- ابن فارس: معجم مقاييس اللّغة، تحقيق وضبط: عبدالسلام محمّد هارون، بيروت، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د.ط)، (د.ت).

- 22- الفراهيديّ (أبو عبد الرحمن، الخليل بن أحمد ت 175هـ/788م): كتاب العين، تحقيق: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، ج5، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، (د.ط)، 1986م.
- 23- الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب ت 817هـ/1415م): القاموس المحيط، د.تح، بيروت، دار العلم للجميع، (د.ط)، (د.ت).
- 24- فيصل، شكري: أبو العتاهية، أشعاره وأخباره، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، (د.ط)، 1965م.
- 25- قدامة بن جعفر (أبو الفرج قدامة بن جعفر قدامة بن زياد ت 337هـ/948م): جواهر الألفاظ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مجهول مكان نشرها، المكتبة العلمية، (د.ط)، (د.ت).
- 26- الكفراوي، محمد عبدالعزيز: الشعر العربي بين الجمود والتطور، الفجالة-القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ط2، (د.ت).
- 27- مجمع اللغة العربية، القاهرة: المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، حقوق الطبع محفوظة للجميع، (د.ط)، 1994م.
- 28- مصطفى، إبراهيم، الزيات أحمد حسن، عبد القادر، حامد، النجار، محمد علي: المعجم الوسيط، أشرف على طبعه: عبد السلام هارون، طهران، المكتبة العلمية، (د.ط)، (د.ت).
- 29- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم ت 711هـ/1311م): لسان العرب، بيروت، دار صادر، (د.ط)، (د.ت).
- 30- ابن المنير الإسكندرانيّ (ناصر الدين أحمد بن محمد ت 683هـ/1284م): المتواري على تراجم أبواب البخاري، تحقيق: صلاح الدين مقبول أحمد، الكويت، مكتبة المَعْلَا، ط1، 1987م.
- 31- النّصير، ياسين: جماليات المكان في شعر السّياب، مجهول مكان النّشر، دار المدى للثقافة والنّشر، ط1، 1995م.
- 32- أبو هلال العسكري (الحسن بن عبدالله بن سهل ت بعد 395هـ/1005م): كتاب التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، تحقيق: د. عزّة حسن، بيروت، دار صادر، ط2، 1993م.

أثر توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس التّحويلات الهندسيّة للاقتراانات في التّحصيل والاتّجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر

الاء "محمد مأمون" الكيلاني * د. تهاني محمد العبوس **

تاريخ وصول البحث: 2024/8/3 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/7 م

الملخص

هدفت الدّراسة للكشف عن فاعلية توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس التّحويلات الهندسيّة للاقتراانات على تحصيل الطّلبة واتّجاههم نحو الرياضيات، واعتمد المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي للمجموعتين باختبار قبلي وبعدي، حيث اختبر أفراد الدّراسة بالطريقة القصديّة من طالبات الصفّ الحادي عشر العلميّ في إحدى المدارس في العاصمة عمان، وبلغ عددهم (57) طالبة موزعين على شعبتين، تم تعيين إحداها عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية وتكونت من (30) طالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (27) طالبة، وتم إعداد اختبار تحصيلي، بالإضافة إلى مقياس الاتّجاهات نحو الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التّحصيل والاتّجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء التّنتائج توصي الدّراسة بتوظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس الرياضيات.

الكلمات المفتاحيّة: برمجيّة جيوجبرا، التّحويلات الهندسيّة، التّحصيل، الاتّجاه نحو الرياضيات، المرحلة الثّانويّة.

* باحثة.

** أستاذ دكتور، قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Effect of Using GeoGebra Software in Teaching Geometric Transformations of Functions on the Achievement and Attitudes towards Mathematics among 11th-Grade Students

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of employing GeoGebra Software in teaching Geometric Transformations of Functions on the achievement and attitude towards mathematics. This experimental study utilized quasi-experimental design with pre- and post- tests. Participants were selected by non-probability sampling technique from grade eleven at a school in Amman. Participants were (57) students, distributed to two groups. One group was randomly assigned as an experimental group, consisting of (30) students, while the other group served as a control group, consisting of (27) students. An achievement test and attitude towards math scale were developed. The study results revealed statistically significant differences at ($\alpha= 0.05$) between the mean scores of the two groups in both achievement and attitude towards mathematics in favour of the experimental group. The study recommends using GeoGebra software in teaching mathematics.

Keywords: GeoGebra software, Geometric transformations, Achievement, Attitude towards mathematics, Secondary education.

مقدمة:

حظيت العملية التّعليميّة باهتمام العديد من التّربويين الذين أكدوا على ضرورة دمج الحاسوب والوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في عملية التّعليم، والاهتمام بتطوير مهارات الفرد، ورفع كفاءته في مختلف المجالات الأكاديمية أو المهنية، بما في ذلك علم الرّياضيّات الذي يعدّ مفتاحاً أساسيّاً مهمّاً لفهم العلوم الطّبيعية والاجتماعية على حدّ سواء.

إن التّطور في علم الرّياضيّات ينعكس على تطور العلوم الأخرى وتقدمها؛ فهي تلقب بأُم العلوم، كما أن تمكين الطّالب من المهارات الرّياضيّة الأساسيّة، وربطها بالتّطورات التّكنولوجيّة يعدّ من أهم ركائز العملية التّربوية، ومع هذا الدور المتعاظم للرّياضيّات، أصبح من الأهميّة إعداد جيل قادر على تحمل المسؤوليّة ومواجهة التّحديات، وهذا يتطلب إعداداً قويّاً في الرّياضيّات، والبحث عن طرائق تدريس جديدة وفعّالة تسهم في تحسين اتجاهات الطّلبة نحو الرّياضيّات، وتساعدهم على استيعاب مفاهيمها، ورفع تحصيلهم الرّياضي (عطا الله، 2020).

فالتّحصيل الدّراسيّ للطلبة بشكل عام يعدّ مظهرًا مهمّاً من مظاهر نجاح العملية التّربوية، ومؤشراً على تقدّم الشعوب وثقافتها، وترى البكور (2016) أن من أهم التّوجهات التي يجب الأخذ بها عند إعداد مناهج الرّياضيّات المدرسيّة العمل على زيادة التّحصيل وتنمية الاتجاه نحو الرّياضيّات، وذلك باستخدام وسائل تعليميّة تلبّي احتياجاتهم وتلائم ميولهم واتجاهاتهم، وتؤكد على أهميّة استخدام الحاسوب في تدريس الرّياضيّات، وذلك لما يتمتع به من خصائص تمكن المتعلم من إنجاز المهام بدقّة متناهية، وفي بيئة مريحة ممتعة.

وتعدّ التّحويلات الهندسيّة من أهم المواضيع التي يستند إليها علم الرّياضيّات في تفسير وبناء علاقات هندسيّة ورياضيّة، فهي تبني تصوّراً ذهنيّاً يمكن الطّالب من تعلّم المفاهيم الهندسيّة الأخرى، كما تزوده بطرق لحلّ المسائل الرّياضيّة وتفسيرها، ولكي يتمكن الطّالب من إجراء التّحويل الهندسي بصورة تجريدية، لا بد أن نعرضه لخبرات حسيّة وصوريّة كافية لذلك كما يرى برونر المشار إليه في محمد (2015).

تعدّ برمجيّة جيوجبرا (GeoGebra) مثلاً على البرمجيّات الحاسوبيّة المتخصّصة في تدريس الرّياضيّات، والتي يمكن توظيفها في تدريس التّحويلات الهندسيّة، لذا جاءت هذه الدراسة للبحث في أثر توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس التّحويلات الهندسيّة للاقتراانات في التّحصيل والاتجاه نحو الرّياضيّات.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدّراسة في تدني تحصيل الطّلبة في مادة الرّياضيّات بشكل عام، والتي يعدّ موضوع التّحويلات الهندسيّة جانبًا مهمًا فيها، وعدم تقديرهم لأهميّة الرّياضيّات في الحياة، فقد لاحظت الباحثة خلال عملها كمعلمة رياضيّات على مدى ثمانية عشر عامًا انخفاضًا ملحوظًا في تحصيل الطلبة في الرياضيات مقارنة مع المواد الأخرى، كما لاحظت تدمير الطّلبة من حصص الرّياضيّات وعدم الإقبال على تعلّمها برغبة وشوق.

وقد بينت نتائج الاختبارات الدولية ومن بينها اختبار (TIMSS) للعام (2019) انخفاض متوسط أداء الطّلبة في الرّياضيّات في الأردن مقارنة مع الدّول الأخرى على الصّعيدين الدّولي والعربي (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2021).

وفيما يتعلق باتجاه الطّلبة نحو مادة الرّياضيّات فقد بين عدد من الدراسات إظهار بعض الطلبة لمواقف سلبية تجاه الرياضيات مثل دراسة الشرع (2010)، وبشكل عام أظهرت دراسة مازانا وسوير ومونتيرو وأوليفاجي (Mazana, Suero Montero, & Olifage, 2019) أن الطّلبة يظهرون موقفًا إيجابيًا تجاه الرّياضيّات في المراحل المبكرة، لكن موقفهم يصبح أقل إيجابية مع تقدّمهم إلى مستويات أعلى من التّعليم، لذلك كان لابد من البحث في طرق ووسائل حديثة ومثيرة تواكب متطلّبات العصر الحالي، وتحسن تحصيل الطلبة للمرحلة الثّانويّة وتنمي اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وتأتي هذه الدراسة استجابة للعديد من الدّراسات السابقة التي أوصت بإجراء مزيد من الدراسات حول دمج المنصات والبرامج الحاسوبية في تدريس الرياضيات للمراحل المختلفة مثل (الصبيدائي، 2023؛ كوجوك وأوزجي KÜÇÜK & Özge, 2023؛ وإنجي وروسلي Ng & Rosli, 2023).

أسئلة الدّراسة:

تسعى الدّراسة للإجابة عن السّؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التّحصيل البعدي لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي تعزى إلى طريقة التّدريس (التدريس بتوظيف برمجيّة الجيوجبرا، والطريقة الاعتيادية)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو الرّياضيّات لدى طلبة الصف الحادي

عشر العلمي، تعزى إلى طريقة التدريس (التدريس بتوظيف برمجيّة الجيوجبرا، والطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

-تقصي أثر توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس التّحويلات الهندسيّة للاقتراانات على التّحصيل في الرياضيات.

-تقصي فاعلية توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس التّحويلات الهندسيّة للاقتراانات على الاتجاه نحو الرياضيات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تركز الدراسة الحالية على موضوع التّحويلات الهندسيّة، والذي يعد من المواضيع المهمة في الرياضيات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع العلوم الأخرى، وتسلب الضوء على برمجيّة الجيوجبرا، والتي تمثل نموذجاً للتّقنيات الحديثة المستخدمة في تدريس الرياضيات، وتوفر إطاراً نظرياً ومجموعة من الدراسات السابقة في الموضوع.

الأهمية التطبيقية: من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تزويد معلمي الرياضيات بخبرات تعليمية حديثة تواكب التطور التكنولوجي، وتسهم في تطوير تدريس موضوع التّحويلات الهندسيّة بطرق تفاعلية باستخدام برمجيّة الجيوجبرا، وقد تشجع القائمين على تدريب وتأهيل المعلمين على عقد دورات وورش عمل تدريبية؛ لتدريب معلمي الرياضيات على تفعيل برمجيّة جيوجبرا في الحصص الصفية.

المصطلحات والتّعريفات الإجرائية:

اشتملت هذه الدراسة عدداً من المصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً واصطلاحياً كالآتي:
التّحويلات الهندسيّة: يعرف مارتن (Martin,1982) التّحويلات الهندسيّة بأنها "عملية إجراء تحريك أو تغيير لأبعاد الشكل الهندسي، سواء بالإزاحة أو المدّ حول محور أو نقطة محددة وبمقدار محدد، وتنقسم إلى أربع تحويلات: الانعكاس، الانسحاب، الدوران، التمدد".
وتعرف التّحويلات الهندسيّة إجرائياً بأنها عملية إجراء تحريك لمنحنى اقتران سواء كان ذلك بالإزاحة أو الانعكاس حول محور، أو تغيير أبعاده بالتوسيع أو التضييق، وذلك في وحدة الاقترانات من كتاب الصف الحادي عشر العلمي لسنة (2023) في الفصل الدراسي الأول.

تعرف برمجة جيوجبرا (GeoGebra) إجرائيًا بأنها: برمجة رياضية مجانية متعددة النوافذ، تضم مجموعة من الأدوات التي توظف في دراسة الاقترانات والتحويلات الهندسية عليها، وتستخدم لإكساب الطلبة المفاهيم الرياضية بصورة تفاعلية شيقة.

التحصیل: يعرفه شحاتة والنجار (2003: 89) على أنه "كل ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة دراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية، ويمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلمون"

يعرف التحصيل إجرائيًا بأنه: ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات نتيجة دراسته لوحدة الاقترانات من كتاب الصف الحادي عشر العلمي لسنة (2023)، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لغرض الدراسة الحالية.

الاتجاه نحو الرياضيات: يعرفه عبید (2019: 46) بأنه "نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو الأمور التي يحبها أو التي لا يحبها في مادة الرياضيات"

وتعرف الباحثة الاتجاه نحو الرياضيات إجرائيًا بأنه موقف الطالبة من قضية رياضية أو موقف رياضي بالقبول أو الرفض ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات المعد لغاية الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم هذه الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي (2023/ 2024).

الحدود المكانية: إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في العاصمة عمان.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الحادي عشر العلمي والبالغ عددهن (57) طالبة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على وحدة الاقترانات من كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي.

محددات الدراسة: أما بالنسبة لمحددات تعميم نتائج هذه الدراسة فتتمثل في أداتي الدراسة (اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات)، وما تتمتعان به من مؤشرات صدق وثبات، ومدى موضوعية عينة الدراسة.

الإطار النظري:

أولاً: برمجيّة الجيوجبرا (GeoGebra):

ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من البرمجيّات الحاسوبية التي وُظفت في مجال الإنشاءات الهندسيّة وحل المشكلات الجبريّة والتحليلية، ويأتي تطوير مثل هذه البرمجيّات استجابة للتّوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهميّة استخدام التّقنيات البصرية في تدريس الرياضيات.

تعد برمجيّة جيوجبرا (GeoGebra) أحد أشهر هذه البرمجيّات وأفضلها، ويعود الفضل في إنشاء هذه البرمجيّة إلى ماركوس هوهنواوتر (Markus Hohenwater) الذي قدمها في عام (2002/2001) كمشروع لنيل درجة الماجستير في تدريس الرياضيات وعلوم الكمبيوتر من جامعة سالزبورغ (Salzburg University) في النمسا، ومن ثم تمكن من تطوير برمجته وقدمها كجزء من مشروعه لنيل درجة الدّكتوراه، وقد حصلت البرمجيّة على العديد من الجوائز العالمية، وترجمت إلى أكثر من خمسٍ وعشرين لغة (Majerek, 2014).

تعد برمجيّة جيوجبرا (GeoGebra) من التطبيقات الحاسوبية التّفاعلية التي تبنى على أسس ومعايير تعليم الرياضيات، وتستخدم كوسيلة داعمة للمناهج المدرسية، حيث تمكن الطّلبة اكتشاف المفاهيم والحقائق الرياضية، وتجمع برمجيّة جيوجبرا بين الجبر والهندسة في آن واحد، فقد ذكر كوسا وكراكاس (Kosa & Karakus, 2010) أن برمجيّة جيوجبرا (GeoGebra) تتكون من:

-نظم الهندسة الديناميكية (DGS): وهي حزم من برامج الهندسة التّفاعلية، تمكن المستخدم من رسم إنشاءات هندسية وتحريكها مستخدماً الفأرة أو النقر على عناصر مُعدّة لهذا الغرض.

-نظم الجبر المحوسبة (CAS): وهي حزم من برامج حاسوبية قادرة على القيام بعمليات جبرية بسيطة أو معقدة، مثل حل أنظمة من المعادلات، وتبسيط مقادير جبرية، وإجراء التفاضل والتكامل.

ويوضح المرسال (2017) أن برمجيّة جيوجبرا تعالج مجالات رسم الدوال الرياضية بجميع أنواعها، والأشكال الهندسيّة كالخطوط، والنقاط، والأقواس، والدوائر، والمضلعات، والقطوع وغير ذلك، وتتناول مواضيع التّحويلات الهندسيّة كالانعكاس، والدوران، والانسحاب، والتمدد، وتستخدم لقياس الزوايا وأطوال الأضلاع وحساب المسافات بين النقاط والأشكال، إضافة إلى

إيجاد الحجوم والمساحات، ويمكن توظيفها في إنشاء الرسومات والإنشاءات الهندسية المتحركة، ورسم المجسمات والصور الثلاثية الأبعاد.

ويبين هوهنوارتر ولافكزا (Hohenwarter & Lavicza, 2007) أن برمجية جيوجبرا متاحة للجميع بشكل مجاني في جميع أنحاء العالم، وتتكون من مجموعة أدوات متكاملة تسهم في إكساب الطلبة المفاهيم والمهارات الرياضية بطريقة سهلة شيقة، كما أنها تناسب المراحل الدراسية المختلفة.

ثانياً: التحويلات الهندسية للاقتارات:

وتعد التحويلات الهندسية من أبرز مواضيع الرياضيات المعاصرة الحديثة، فلكي نتمكن من فهم أعمق لخصائص الأشكال الهندسية والمنحنيات لا بد من التعرف إلى ما يمكن إحداثه من تحويلات تغير موقع النقط المكونة للشكل في المستوى الإحداثي لإنتاج صورة تحافظ على خصائص الشكل الأصلي وهذا ما يسمى بالتحويلات الهندسية.

ويصف كاستاجنا (castagna, 2020) التحويل الهندسي بأنه تحويل يشبه اقتران واحد لواحد (1-1) في الجبر بحيث أن كل عنصر في المجال يرتبط بصورة واحدة في المدى وكل عنصر في المدى يمثل صورة لعنصر واحد في المجال، ويمكن أن تكون هذه العناصر نقاطاً، أو أشكالاً هندسية، أو اقترانات، أو صوراً، فعندما نجري انسحاباً لليمين بمقدار وحدتين للنقطة A نحصل على صورة واحدة يرمز لها A'.

وهناك أربع تحويلات هندسية رئيسية توضحها الجزار (2015) كما يلي:

-الانعكاس: وهو تحويل هندسي يعكس (يقلب) الشكل الهندسي، وقد يكون الانعكاس في خط مستقيم (محور) يطلق عليه خط الانعكاس، أو في نقطة، أو في مستوى، ويتسم بالمحافظة على قياس الزوايا والأطوال، كما أنه يحافظ على الاستقامة والتوازي.

-الانسحاب: وهو تحويل هندسي يحرك جميع نقاط الشكل الهندسي مسافة معينة في اتجاه واحد، أي يعبر عن انزلاق الشكل بمقدار مسافة ما في اتجاه محدد.

-التمدد: تحويل هندسي يحدث تغيراً على الحيز الذي يشغله الشيء في الفراغ، بحيث تشابه صورة الشكل بعد تمدد صورته القبلية، وتختلف في مقدار الحيز الذي تشغله فقط.

-الدوران: وهو تحويل هندسي ينتج عن دوران الشكل حول نقطة ثابتة تسمى مركز الدوران، وبمقدار معين يسمى زاوية الدوران، ويكون الدوران في اتجاه عقارب الساعة أو عكسها.

ويوضح براون (Brown, 2014) أهمية دراسة التّحويلات الهندسيّة للاقتارات، فهي تساعد في التعرف على خصائص الاقتارات المعقدة وتمثيل منحنياتها، فهذه الاقتارات تنتج من تطبيق تحويل هندسي أو أكثر على منحنى اقتران رئيس، وبعض هذه التّحويلات يحدث تغييراً لموقع المنحنى فقط ولا يؤثر على شكله، كما في تحويلات الانسحاب والانعكاس، كما أن بعض التّحويلات الهندسيّة يغير شكل المنحنى، فيبدو أوسع أو أضيق من المنحنى الرئيس، مثل تحويلات التمدد، ويمكن التعبير عن سلسلة التّحويلات الهندسيّة بمعادلة جبرية تسمى معادلة التحويل الهندسي.

ويشير مولاني (Maulani, 2020) إلى أن دراسة التّحويلات الهندسيّة للأشكال والمنحنيات من الأمور البالغة الأهمية في الرياضيات، فهي تساعد على صقل قدرات الطلبة في الرياضيات، وتشجعهم على دراسة الأفكار التي تتضمنها من خلال مدخل تصوريّ وبديئيّ، كما أنها تؤكد على مهارات البحث، والتحقق، والتحويل، والتخمين الذكي، وتثري خبرات الطلبة وأفكارهم، وتزيد من قدرتهم التخيلية والمكانية.

وبين إيلاسلان (Ilaslan, 2013) أن تعلم التّحويلات الهندسيّة يساعد الطلبة على معرفة خصائص الأشكال الهندسيّة، واكتشاف العلاقات بينها وتفسيرها، ويؤدي إلى تنمية الإبداع والابتكار، وتحقيق المتعة في تعلم الرياضيات، ويسهم تعلم التّحويلات الهندسية أيضاً في ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى، فيمكن الطلبة من إدراك أهمية الرياضيات، وبيان دورها في الحياة اليومية، ويساعدهم على تكوين أنماط وسياقات خاصة بهم تمكنهم من فهم ما يحيط بهم، وأكد إيلاسلان على ضرورة ربط التّحويلات الهندسيّة بالحياة اليومية للطلبة، ودفعهم للتفكير في كل ما يحيط بهم؛ لتحقيق فهم أعمق للموضوع، وليكون تعلمهم ذا معنى.

ثالثاً: التحصيل الدراسي:

يعد مفهوم التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استخدامها في الأوساط التربوية وميادين علم النفس، وهو يشير في الاصطلاح إلى الدرجة التي يكتسبها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحققه ويصل إليه في مجال تعليمي أو تدريبي معين، فالاختبارات التحصيلية التي يجريها المعلمون ويطلبونها على طلبتهم على مدار عام دراسي مثل اختبارات الرياضيات واللغة العربية والعلوم وغيرهم تقيس التحصيل الدراسي للطلبة في تلك المواد، فالهدف من تصميم هذه الاختبارات قياس مدى استيعاب الطلبة للمعارف والمفاهيم ومدى إتقانهم للمهارات المتضمنة في تلك المواد خلال فترة زمنية محددة أو في نهاية مادة دراسية ما (أبو علام، 2011).

ويمثل التّحصيل الدّراسيّ عملية مُعقدة تتأثّر بمجموعة واسعة من العوامل الذاتية (الفردية) كالذكاء، والطموح، والدافعية، والميل للتعلّم، والثقة بالنفس، والصحة العقلية والجسمية، بالإضافة إلى مجموعة من العوامل الخارجية (عوامل بيئية واجتماعية) كالأسرة، ومستوى الدخل الفردي، وثقافة المجتمع، والأقران، والمناهج الدّراسيّة، والمدرسة، وطرائق التّدريس المتبعة، وتتفاعل تلك العوامل مع بعضها البعض مؤثرة على تحصيل الطّالب الدّراسيّ سلبيًا أو إيجابًا، كما تمثل تلك العوامل تحديًا مهمًا للمؤسسات التّعليميّة والمجتمع على حد سواء، وقد انشغل الباحثون وصناع القرار بمحاولة فهمها وتحليل تأثير كل منها على أداء المتعلّم وتحصيله الدّراسيّ؛ بغية اتخاذ خطوات وإجراءات فاعلة لتحقيق أكبر معدل نجاح ممكن للطلبة (علي، 2017).

وتعد طرائق التدريس من العوامل الرئيسية التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة، فهي تتنوع وتختلف في كفاءتها، وزمن تنفيذها، والأدوات والوسائل المستخدمة فيها، كما تتباين بين طرق تقليدية وأخرى حديثة، إلا أننا لا يمكننا القول بأن طريقة ما أفضل من غيرها، ويختار المعلم ما يشاء من هذه الطرائق لتحقيق أهداف الدرس، والمهم هنا هو مدى انسجام الطّلبة مع هذه الطريقة أو تلك، ومدى استفادتهم منها، وتحقيقها للأهداف المرجوة بأقل وقت وجهد ممكن (المبروك، 2016).

تعتمد الكثير من طرائق التدريس الحديثة على دمج التكنولوجيا بالتعليم بما في ذلك استخدام البرمجيات الحاسوبية التعليمية المتخصصة، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام البرمجيات التّعليميّة في تعلّم الرّياضيّات، وأثبتت فاعليتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الرياضيات، ومن هذه الدراسات: (القريني، 2013؛ الحيسوني، 2023؛ هيبه، 2022).

رابعًا: الاتجاه نحو الرياضيات:

إن القائم على تعليم الرّياضيّات يلمس تبايناً ملحوظاً في اتجاهات الطّلبة نحو مادة الرّياضيّات، فبعضهم يأتون إلى الحصّة حاملين معهم مشاعر عدم حُبهم للرياضيات، فهم يشعرون بصعوبتها وعدم جدوى دراستها، ويتصورون بأن مسائلها تخاطب الأذكاء، وأنه من المقبول أن يكونوا ضعافاً في الرّياضيّات، وعلى صعيد آخر نجد ثلّة من الطّلبة استهوتهم

الرياضيات وما تحتويه من أفكار ومفاهيم ومساائل، فهم يدركون قيمتها وأهميتها ويستمتعون بحل مسائلها، ويتنافسون في ابتكار حلول غير مألوفة (ويليس، 2014).

ويرى علماء النفس أن دراسة الاتجاه باتت المشكلة الرئيسية لعلم النفس الاجتماعي، وذلك لاعتبارهم أن اتجاهات الفرد تلعب دوراً رئيسياً في توجيه سلوكه في مواقف حياتية مختلفة، وأورد علماء النفس تعريفات عديدة للاتجاه فقد اجمع البعض أن الاتجاه ما هو إلا حالة عقلية داخلية نفسية مكتسبة وثابتة نسبياً تتكون نتيجة مرور الشخص بمجموعة من الخبرات وتوجه استجاباته لمواقف مختلفة، بينما يرى آخرون أنه مفهوم يوضح نوع السلوك الذي نتحدث عنه ونلاحظه دون إشارة لوجود مكون داخلي يؤثر على السلوك أو يوجهه. (الداهري، 2010).

ويرى عطية (2015) أن الاتجاهات بشكل عام متعلمة، أي أنها ليست فطرية أو غريزية موروثة، بل يكتسبها الفرد نتيجة محصلة خبراته التي يمر بها خلال فترة نموه وتفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، وهي أنماط سلوكية قابلة للتعديل بالتعلم والتعليم، وأنها تنمو وتتطور نتيجة تفاعل المتعلم مع بيئته (البيت، المجتمع والمدرسة)؛ لذا فهي تعد نتاجاً للعملية التربوية التعليمية والتنشئة الاجتماعية.

وقد أكد بلازار وكرافت (Blazar & Kraft, 2017) أن للمعلم تأثير فعال على اتجاهات طلبته نحو مادة الرياضيات، فإخلاص المعلم وإتقانه لعمله، وحرصه الدائم على تقديم الطلبة واهتمامه بهم ينعكس إيجاباً على اتجاهاتهم حياله وحيال ما يقدمه لهم من معرفة، كما أن حب المعلم للرياضيات واهتمامه بها، وحرصه على مواكبة كل جديد فيها، ومحاولته توظيف المهارات المتعلمة في مواقف حياتية يجعل الطلبة يدركون أهمية هذه المادة، فيرتفع تقديرهم لها.

وتعد طرائق التدريس عنصراً مهماً في عملية التعلم والتعليم، فهي تؤثر بشكل مباشر على تفاعل الطلبة مع المادة التعليمية وتعزيز مشاركتهم وبناء فهم أعمق للمفهوم، خصوصاً إذا كانت هذه الطرق تندرج مع أنماط تعلمهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتربط ما يتعلمونه بتطبيقات عملية في حياتهم اليومية، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة وطيدة بين طرائق التدريس واتجاهات الطلبة حيال مادة الرياضيات، وأن استخدام طرائق حديثة مناسبة قد يحسن من اتجاهات الطلبة نحو المادة، ومن الأمثلة على هذه الدراسات:

(أبو عقيل، 2021؛ بلهاري وأتشي، 2021؛ الجنيدى، 2020)

بعض الدراسات السابقة ذات الصلة:

قام الباحثان كوجوك وأوزجي (KÜÇÜK & Özge, 2023) بدراسة تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام برمجيّة (GeoGebra)، على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، واتجاهاتهم نحو الهندسة، ومعتقداتهم حول طبيعة الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (34) طالباً من طلاب الصف السابع في إحدى المدارس المتوسطة الحكومية التركية، وتم جمع البيانات من خلال اختبارات تحصيلية ومقياس لقياس الاتجاهات نحو الهندسة والمعتقدات حول طبيعة الرياضيات، وأظهرت النتائج أنه على الرغم من أن استخدام برمجيّة (GeoGebra) في تدريس الهندسة التحويلية أظهر تحسناً لدى الطلاب في التّحصيل والاتجاهات تجاه الهندسة والمعتقدات حول الرياضيات إلا أن النتائج لم تكن دالة إحصائياً.

كما سعت دراسة الحوسنية وآخرين (2023) للبحث عن أثر توظيف برمجيّة الجيوجبرا (GeoGebra) في تدريس وحدة التماثل على التّحصيل الهندسي والدافعية نحو تعلم الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، تبّنت الدّراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي على عينة مكونة من (133) طالباً وطالبة، وتم تقسيم العينة لمجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (67) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (66) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التّحصيل الهندسي والدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أووروكوندو ومانيراها وتوسيبي ونادايامباجي (Uwurukundo, Maniraho, Tusiime & Ndayambaje, 2023) دراسة هدفت لقياس أثر دمج برمجيّة جيوجبرا في تعليم الهندسة على أداء طلبة المدارس الثانوية واتجاهات كل من الطّلبة والمعلمين نحو الهندسة ثلاثية الأبعاد، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (84) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية العليا في راواندا، حيث تم اختيارهم بشكل مقصود، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (44) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية تكونت من (40) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطّلبة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما تحسنت اتجاهات الطّلبة والمعلمين نحو الهندسة ثلاثية الأبعاد، كما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين الطلاب والطّالبات.

كما تناولت دراسة الحانوتي (2022) فاعلية استخدام برمجيّة الجيوجبرا على التّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منهاج الرّياضيّات في مدارس لواء عين الباشا، وقد اعتمدت الدّراسة على المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي وعلى الاختبار التّحصيلي كأداة للدّراسة، وقد تكونت عينة الدّراسة من (110) طلاب وطالبات تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة آتیه وأساري (Atteh & Asare, 2022) إلى معرفة تأثير تطبيق الجيوجبرا على تحصيل طلاب المدارس الثانوية عند تعليمهم التّحويلات الهندسيّة (Rigid motion) في دولة غانا، واعتمد الباحثان على المنهج شبه التجريبي، واختار الباحثان فصلين دراسيين مكونين من (45) طالبًا عينة لدراستهما، وقد أظهرت نتائج الدّراسة تحسّنًا ملحوظًا في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام تطبيق الجيوجبرا مقارنة مع المجموعة الضابطة، كما لوحظ وجود توجهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعلم الرّياضيّات باستخدام التطبيق.

وتناولت دراسة العطاس والفراني (2020) تأثير استخدام تطبيق الجيوجبرا على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا والتّحصيل في الرّياضيّات لدى طالبات الصف الأول ثانوي بجدة، وتكونت عينة الدّراسة من (74) طالبة، جرى توزيعهم على مجموعتين، مجموعة ضابطة تكونت من (38) طالبة، ومجموعة تجريبية تكونت من (36) طالبة، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه تجريبي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجات التّحصيل الدّراسيّ للمجموعة التجريبية والضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وباستعراض الدراسات السابقة تبين أنها سعت لتقصي فاعلية توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس مواضيع مختلفة في الهندسة والرّياضيّات، فقد تناولت دراسة أوروكوندو وآخرين (Uwurukundo & et al., 2023) الهندسة الفراغية، في حين تناولت دراسة الحوسنية وآخرين (2023) موضوع التماثل الهندسي، وتتفق الدّراسة الحالية مع دراسة كل من كوجوك وأوزجي (KÜÇÜK & Özge, 2023) وآتیه وأساري (Atteh & Asare, 2022) في تناولها لموضوع التّحويلات الهندسيّة بشكل عام، وتختلف عنهما في تخصصها بدراسة التّحويلات الهندسيّة للاقتراعات.

اتبعت جميع الدراسات السابقة مناهج شبه تجريبية لتحقيق أهداف الدراسة بما يتفق مع الدراسة الحالية، واتفقت دراسة كل من كوجوك وأوزجي (KÜÇÜK & Özge, 2023)، أوروكوندو وآخرون (Uwurukundo & et al., 2023)، مع الدراسة الحالية في تقصي أثر برمجة جيوجبرا في كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات.

وتميزت الدراسة الحالية بتركيزها على موضوع التحويلات الهندسية للاقتارات، وربط ذلك بالاقتارات الأسية واللوغاريتمية التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالتطبيقات الحياتية، حيث لوحظ -في حدود علم الباحثة- قلة الأبحاث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع خصوصاً في المنطقة العربية، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تكوين إطار نظري، وإعداد أدوات الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، حيث تم اعتماد مجموعتين، إحداها تجريبية تم توظيف برمجة الجيوجبرا في تدريسها، والأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة:

ضم أفراد الدراسة (57) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر العلمي في إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في العاصمة عمان، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/ 2024)، وتوزعت عينة الدراسة على شعبتين، عينت إحداها عشوائياً لتمثل المجموعة "التجريبية" وضمت (30) طالبة بينما عينت الشعبة الأخرى والتي ضمت (27) طالبة، لتمثل المجموعة "الضابطة" والتي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد اختيرت المدرسة بالطريقة القصصية؛ وذلك لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة، حيث تعمل الباحثة معلمة رياضيات في تلك المدرسة منذ عدة سنوات، وبسبب توفر مختبر حاسوب مزود بالإمكانات التكنولوجية المناسبة، ولوجود عدة شعب للصف الحادي عشر العلمي تضم أعداداً مناسبة للدراسة.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار التحصيل في الرياضيات:

وهو اختبار موضوعي، قامت الباحثة بإعداده لقياس تحصيل الطالبات، حيث تكون من (15) فقرة، تنوعت ما بين أسئلة الاختيار من متعدد، والمزاوجة، وإكمال الفراغ، بالإضافة إلى أسئلة تطبيقية، وحددت الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة، وقد حاولت الباحثة عند إعدادها فقرات الاختبار، مراعاة مواصفات الاختبار الجيد، من حيث الشمولية، والصدق، والثبات، وسهولة تطبيقه وتصحيحه، ووضوح تعليماته، وقد قامت الباحثة باتباع ما يلي:

- تحديد الهدف من الاختبار.
 - تحليل محتوى الوحدة.
 - إعداد جدول مواصفات، حيث تم تصنيف الأهداف التعليمية لفقرات الاختبار وفقاً لمستويات بلوم، ومن ثم توزيعها إلى ثلاثة مستويات رئيسية (معرفة وفهم، تطبيق، مهارات تفكير عليا)، وقد قامت الباحثة بحساب الأوزان النسبية للأهداف حسب المستوى والموضوع، واستخراج العلامة المخصصة لكل مستوى وموضوع.
 - صياغة فقرات الاختبار، حيث راعت الباحثة وضوح الفقرات، ومناسبتها لمستوى الطالبات، وشمولها لمحتوى المادة الدراسية قيد الدراسة.
 - تحديد عدد فقرات الاختبار، حيث توصلت الباحثة إلى (15) فقرة، بعد إجراء التعديلات من المحكمين على الأسئلة، وهو عدد مقبول في ضوء آراء المحكمين.
- صدق اختبار التحصيل في مادة الرياضيات:
- قامت الباحثة بالتأكد من صدق المحتوى للاختبار من حيث شموليته، ووضوح فقراته، ومناسبتها حيث عرضت الاختبار على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص والخبرة في المناهج والتدريس والرياضيات في الجامعات الأردنية، وكذلك على عدد من المشرفين التربويين والمعلمين الذين يدرسون المرحلة الثانوية، وبلغ عددهم (18) محكماً، وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وآرائهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة.

معاملات الصعوبة والتمييز:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر العلمي خارج عينة الدراسة؛ وذلك لاستخراج معاملات الصعوبة والتمييز، وذلك على النحو الآتي:

معاملات الصعوبة: تراوحت ما بين (0.32 – 0.80)، وهي قيم مقبولة، إذ إن المدى المقبول لصعوبة الفقرة يتراوح بين (0.20 - 0.80) (عودة، 2010).
معاملات التمييز للفقرات: تراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات بين (0.33 – 0.79)، وهي قيم مقبولة (عودة، 2010).

ثبات اختبار التحصيل في مادة الرياضيات:

تم التأكد من ثبات اختبار التحصيل في المادة بطريقتين:

طريقة الإعادة (Test-Retest): طبق اختبار التحصيل على العينة الاستطلاعية، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول، وحُسب معامل ارتباط بيرسون للعلامة الكلية للاختبار بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيمته (0.789^{**}) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وبذلك يكون الاختبار قد حقق درجة ثبات عالية، وعدت تلك القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha): تم التحقق من ثبات اختبار التحصيل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المختارة، وقد بلغت قيمته (0.832).

تصحيح الاختبار التحصيلي

تم تصحيح الاختبار التحصيلي وفق الإجراءات التالية:

- إعداد إجابة نموذجية لأسئلة الاختبار، وتوزيع العلامات على فقراته في ضوء جدول المواصفات المعد مسبقًا، وتكون بذلك العلامة الدنيا للاختبار صفرًا، والعلامة القصوى (30)
- تصحيح الاختبار من الباحثة، ووضع العلامة النهائية لكل طالبة.
- التحقق من ثبات تصحيح الاختبار، حيث قامت إحدى معلمات الرياضيات بإعادة تصحيح الاختبار، والتحقق من صحة العلامة النهائية، وقد توافقت نتيجتا التصحيح، مما يشير إلى ثبات التصحيح ودقته.

ثانيًا: مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

طورت الباحثة مقياس اتجاه نحو الرياضيات، وذلك بعد اطلاعها على الأدب النظري والرجوع إلى الدراسات (بن الحاج جلول وقيدوم، 2018؛ المنصوري، 2019؛ بو أحمد وهدار، 2020؛ أبوعبيد، 2019) وقد تم اختيار عدد من العبارات، وإعادة دراستها وصياغتها؛ لتنسجم مع أهداف الدّراسة الحالية، فضم المقياس (20) فقرة بصورة نهائية، تنوعت ما بين فقرات إيجابية وسلبية.

وتم اعتماد مقياس ليكرت (Lekirt) الخماسي المتدرج (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وإعطاء الدرجة (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للفقرات الإيجابية، و(1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب للفقرات السلبية، وبذلك تكون الدرجة الكلية القصوى للمقياس (100) درجة، والدنيا (20) درجة.

صدق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

للتحقق من صدق مقياس الاتجاه، قامت الباحثة بالتحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس بصورته الأولى على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس؛ وذلك للتأكد من صياغة الفقرات، وسلامة بنائها اللغوي، ومناسبتها للفئة العمرية المستهدفة، ومن ثم قامت بإجراء بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

فاعلية فقرات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

للتحقق من فاعلية فقرات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون للفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبة خارج عينة الدّراسة، وقد تراوحت معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.359 – 0.937)، وهي قيم مناسبة ودالة إحصائيًا عند المستوى $(\alpha=0.01)$.

ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المختارة، ومن ثم تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) حيث بلغت قيمته (0.888).

ثالثًا: دليل المعلم:

قامت الباحثة بإعداد دليل معلم لتدريس وحدة الاقتربات من كتاب الصف الحادي عشر العلمي، وبيان كيفية توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس المواضيع المتعلقة بالتّحويلات

الهندسية الواردة فيها، فقد قامت بتحديد الأهداف التي تطمح الباحثة لتحقيقها باستخدام الدليل، وتحليل محتوى الوحدة، وضم الدليل توضيحاً لكيفية تثبيت واستخدام برمجة جيوجبرا في دراسة التحويلات الهندسية للاقتراعات، بالإضافة إلى خطة تنفيذية تفصيلية لتدريس الوحدة، وتدرجت الحصص في خطوات أساسية (التهيئة، والاستكشاف، والتدريس، والتقويم، والتدريب)، وروعي عند تخطيطها التنوع في الأنشطة الجماعية والفردية، واتباع التقويم بالتغذية الراجعة المناسبة، وقد تم التنوع في الأنشطة ما بين أنشطة تعليمية يعرضها المعلم، وأنشطة تعلمية ينفذها المتعلم بنفسه.

عرض الدليل على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والدراية في المناهج والتدريس في جامعات مختلفة، والمشرف التربوي في لواء ماركا، ومجموعة من معلمات الرياضيات اللواتي يُدرّسن المرحلة الثانوية، وتم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم حول الدليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي تعزى إلى طريقة التدريس (التدريس باستخدام برمجة الجيوجبرا، والطريقة الاعتيادية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل

العدد	القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة				
التجريبية	6.47	2.22	22.83	5.46
الضابطة	6.56	2.39	18.7	5.67

يبين الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي لمادة الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة

التجريبية في الاختبار البعدي (22.83) وبانحراف معياري (5.46)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي (18.7) وبانحراف معياري (5.67)، وللتحقق من دلالة هذه الفروق، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لاختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي	1174.586	1	1174.586	120.766	0.00	0.691
طريقة التدريس	263.614	1	263.614	27.104	0.00	0.334
الخطأ	525.211	54	9.726			
الكلية	26786.000	57				
الكلية المعدل	1942.140	56				

يتضح من الجدول (2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي الدرجة الكلية لاختبار التحصيل البعدي لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي في مادة الرياضيات يعزى لأثر طريقة التدريس المتبعة، حيث بلغت قيمة ف (27.104)، وبدلالة إحصائية (0.00).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق، حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة، والخطأ المعياري للدرجة الكلية في اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	22.918	0.569
الضابطة	18.610	0.600

يتضح من الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (22.9) في اختبار التحصيل البعدي، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (18.6)، مما

يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، وحسبت قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر، حيث بلغت (0.334) وهو حجم أثر كبير بحسب كوهن (Cohen,1977)، وهذا يعني أن ما نسبته (33.4%) من التباين في أداء الطّلبة يرجع لاستخدام برمجيّة جيوجبرا، بينما قد تعود النسبة المتبقية لعوامل أخرى غير متحكم بها.

وهذا يدل على فاعلية توظيف برمجيّة جيوجبرا في تدريس التحويلات الهندسيّة في التّحصيل في الرّياضيّات، وقد يرجع التأثير الإيجابي لتوظيف برمجيّة جيوجبرا لعدة عوامل ترتبط بالخصائص والمميزات التي تمتع بها برمجيّة جيوجبرا التي تسهم في تعزيز التعلم النشط للطلاب بما يتماشى مع التوجهات الحديثة للتربية والتعليم، حيث تؤكد تلك التوجهات على أهمية الدور الإيجابي للمتعلم في عملية التعليم وأثره الفعّال في تحسين نتائج التّحصيل الدّراسي ورفع كفاءة المتعلمين وزيادة مهاراتهم.

وتمكن برمجيّة جيوجبرا الطّلبة من التّفاعل مع المفاهيم الهندسيّة، بصورة بصرية تسهم في تحويل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم محسوسة، وتتيح لهم فرصة استكشاف التحويلات الهندسيّة للاقتارات، وملاحظة تأثير التغيرات الجبريّة لقاعدة الاقتران على خصائصه بصورة بصرية مباشرة، مما يُمكنهم من تكوين تعميمات، وإصدار أحكام تتعلق بموضوع التحويلات الهندسيّة للاقتارات، وقد أشارت الهمشري (2019) إلى أهميّة التمثيل البصري للمعلومات، حيث أنّه يتم الاحتفاظ به في الذاكرة بعيدة المدى.

وتتعالج برمجيّة جيوجبرا مع مفاهيم جبرية وهندسية في آن واحد، مما يسهل عملية فهم واستيعاب المفاهيم الهندسيّة، وربطها بالمفاهيم الجبريّة المقابلة لها، محققة بذلك بعض الأهداف التي يسعى مصممو البرمجيّة لتحقيقها كما ذكرت الحوسنية وآخرون (2023)، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الفهم والاستيعاب لدى الطّلبة.

كما لاحظت الباحثة أن استخدام برمجيّة جيوجبرا يساعد على توفير الوقت والجهد المبذول في عمليتي التعلم والتّعليم، مما انعكس إيجاباً على عدد الأنشطة والتمارين المنفذة في الحصّة الصّفيّة للمجموعة التجريبية، مقارنة مع المجموعة الضابطة، فساهم ذلك في التخفيف من عبء الدّراسة اليومية، مما أدى إلى زيادة الفهم والاستيعاب لدى الطّالبات، وتمكنهن من إتقان المهارات المتعلقة بالوحدة بصورة أفضل.

تتفق نتائج الدّراسة الحالية مع دراسات سابقة، وجدت أثرًا إيجابيًا لاستخدام برمجيّة جيوجبرا على التّحصيل، مثل دراسة الحوسنية وآخرين (2023)، التي أظهرت فاعلية استخدام برمجيّة جيوجبرا في تدريس وحدة التماثل على التّحصيل الهندسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة مسقط، ودراسة الحانوتي (2022)، التي بينت فاعلية استخدام برمجيّة جيوجبرا على التّحصيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، بالإضافة إلى دراسة أوروكوندو وآخرين (Uwurukundo, et al., 2023) التي أظهرت أن استخدام برمجيّة جيوجبرا أسهم في تحسن أداء طلبة المرحلة الثانوية في راوندا في الهندسة.

وقد اختلفت نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة كوجوك وأوزجي (KÜÇÜK & Özge, 2023)، حيث بينت النتائج أنّ التحسن في التّحصيل الدّراسي لدى المجموعة التجريبية لم يكن ذا دلالة إحصائية، ودراسة العطاس والفراني (2020) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التّحصيل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي، تعزى إلى طريقة التّدريس (باستخدام برمجيّة الجيوجبرا، والطريقة الاعتيادية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه القبلي والبعدي كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه القبلي والبعدي

المجموعة	القبلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعدي		العدد
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	61.733	15.702	75.000	15.329	30	
الضابطة	65.593	14.056	68.444	13.446	27	

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي للاتجاه نحو الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة

الكلية للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه البعدي (75.00)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (68.444)، وللتحقق من دلالة هذه الفروق، وعزل أثر درجة مقياس الاتجاه القبلي، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
درجة المقياس القبلي	9494.998	1	9494.998	253.868	0.000	0.825
طريقة التدريس	1382.554	1	1382.554	36.965	0.000	0.406
الخطأ	2019.669	54	37.401			
الكلية	306750.00	57				
الكلية المعدل	12125.368	56				

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه البعدي لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي نحو الرياضيات؛ يعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ف (36.965) وبدلالة إحصائية (0.00). وللكشف عن مدى فاعلية طريقة التدريس، تم إيجاد مقدار مربع إيتا (η^2) لمقياس حجم ذلك الأثر فبلغ (0.406)، وذلك يمثل حجم أثر كبير بحسب كوهن (Cohen, 1977)، وبذلك يمكن القول بأن ما نسبته (40.6%) من التباين في أداء الطلبة يرجع لاستخدام برمجة جيوجبرا، بينما قد تعود النسبة المتبقية لعوامل أخرى غير متحكم بها. ولمعرفة دلالة هذه الفروق؛ حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجة الكلية للمقياس لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، والأخطاء المعيارية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية المعدلة، والخطأ المعياري للدرجة الكلية في مقياس الاتجاه البعدي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	76.607	1.121
الضابطة	66.659	1.182

يتضح من الجدول (6) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (76.607) في المقياس البعدي للاتجاه نحو الرياضيات، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (66.659)، مما يشير أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يعزى الأثر الإيجابي إلى أنّ استخدام برمجيّة جيوجبرا في تدريس التحويلات الهندسيّة، يتناسب مع توجهات الطلبة لاستخدام التقنيات والتطبيقات الإلكترونية الحديثة في التعلم، فهي تستثير دافعيتهم وتزيد حماسهم للتعلم وتشويقهم للدرس، وتجعل المفاهيم أكثر وضوحاً بالنسبة لهم، فيقل ما بها من غموض وتجرد، وبذلك تتحسن نظرتهم للرياضيات، وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلمها.

وقد وضع السيد والمسعد (2018) أن برمجيّة جيوجبرا صممت لتراعي عدة مبادئ في تعلم الرياضيات تؤدي في مجملها إلى زوال الرهبة من الرياضيات، وبناء ثقة المتعلم بقدرته على حل المعضلات الرياضيّة التي يواجهها، وهذا يساعد بطبيعة الحال في تحسين اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات، كما تعتقد الباحثة أن توظيف برمجيّة جيوجبرا في حل مسائل من الحياة، ساهم في تنمية قدرة الطالبات على فهم تلك المسائل وتخليها مما أدى إلى تعزيز إدراكهن لأهمية الرياضيات في الحياة الواقعية، فأظهرن تحسناً في مجال الاتجاه حيال أهمية الرياضيات على المقياس البعدي.

تتفق نتائج الدّراسة الحالية مع دراسات سابقة، وجدت أثراً إيجابياً لاستخدام برمجيّة جيوجبرا على الاتجاه نحو الرياضيات، مثل دراسة بيرجين وتوبوز (Birgin & Topuz, 2021) التي أظهرت فاعلية استخدام برمجيّة جيوجبرا في بيئة تعلمٍ تعاوني في تحسين اتجاهات طلبة الصف السابع الأساسي في إحدى المدن التركية نحو تعلم الرياضيات، ودراسة أوروكوندو وآخرين (Uwurukundo, et al., 2023) والتي بينت أن دمج برمجيّة جيوجبرا في تعليم الهندسة يؤثر إيجاباً في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية العليا نحو الهندسة ثلاثية الأبعاد وذلك في راواندا.

في ضوء النتائج السابقة توصلت الدّراسة الحالية إلى جملة من التوصيات والمقترحات: -استخدام برمجيّة جيوجبرا في تدريس التحويلات الهندسية لرفع التحصيل الدراسي وتنمية اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

-بناء قنوات إيجابية لدى معلمي الرياضيات حول التكنولوجيا وأهميتها في إثراء بيئة التعلم، ومدى فاعليتها في تحسين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات.

-إعداد أدلة إرشادية توضح كيفية توظيف برمجيّة جيوجبرا بصورة تفاعلية في تدريس الرياضيات.

-إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية توظيف برمجيات أخرى متخصصة بالرياضيات، مثل ديسموس (Desmos)، جيومترس سكتشباد (Geometer's Sketchpad)، جيونكست (Geonext) وغيرهم، وبيان أثرهم في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات.

-إجراء دراسات حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات والتطبيقات الإلكترونية في التعليم.

المراجع:

- بو أحمد، يحي وهدار، مصطفى سليم (2020). تصميم مقياس الاتجاه نحو تعلم مادة الرياضيات. مجلة العلوم الانسانية، 20(2)، 250 – 269.
- البكور، رانيا مطلق (2016). تقنيات الرياضيات، واقع، تحصيل، اتجاهات. الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان.
- بلهوارى، توفيق وأتشي، عادل. (2021). إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وأثرها على اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 4(2)، 86-100.
- الجزار، فاطمة فتوح (2015). الاستيعاب المفاهيمي للتحويلات الهندسية لدى الطلاب معلمي الرياضيات باللغة الإنجليزية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (دراسة تقييمية). كلية التربية – جامعة الإسكندرية 18(8)، 78-200.
- الجنيدى، رانيا (2020). فاعلية التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة دمياط. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية-جامعة المنوفية، 7(21)، 997-1116.
- بن الحاج جلول، عبد القادر وقيدوم، أحمد (2018). بناء مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. مجلة التنمية البشرية، 6(2)، 37 – 55.

- الحانوتي هشام يوسف (2022) فاعلية استخدام برمجية جيوجبرا GeoGebra على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منهاج الرياضيات في مدارس لواء عين الباشا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(11)، 137-154.
- الحوسنية، خولة والعبرية، بشرى والريامية، إيمان والبدرية، عواطف والهاشمية، أميمة (2023). أثر استخدام تطبيق جيوجبرا GeoGebra في تدريس وحدة التماثل على التحصيل الهندسي والدافعية نحو التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بسلطنة عمان. مجلة تربويات الرياضيات، 26(6)، 52-112.
- الحيسوني، محمد حميدان (2023). فاعلية البرمجيات التعليمية في تنمية التحصيل الرياضي ومهارات التفكير لدى الطلاب. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 89(1)، 497-533.
- الداهري، صالح حسن أحمد (2010). علم الاجتماع النفسي التربوي. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- السيد، الحسين إسماعيل والمسعد، أحمد بن زيد (2018). أثر تدريس الأشكال الثنائية باستخدام تطبيق الجيوجبر لطلاب الصف الأول المتوسط على التحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(24)، 107-124.
- شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الشرع، إبراهيم. (2010). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو الرياضيات وعلاقتها بمستوى تحصيلهم، وجنسهم، ومستواهم الدراسي. مجلة جامعة آل البيت، 16(3)، 125-164.
- الصيداوي، غسان رشيد (2023). فاعلية استخدام المنصات التعليمية في تدريس مادة الرياضيات وأثرها على التحصيل والاتجاه نحوها. مجلة كلية التربية الأساسية، 29(118)، 531-554.
- عبيد، أحمد (2019). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(10)، 62-41.
- عطا الله، فاضل عبد العباس (2020). قياس مستوى التعليم الإلكتروني ومعرفة درجة توافر واستخدام الأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 57(5)، 23-42.
- العطاس، أسماء والفراي، لينا (2020). أثر استخدام برنامج جيوجبرا (GeoGebra) على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً والتحصي في الرياضيات لطالبات الصف الأول الثانوي بجهة، مجلة تربويات الرياضيات، 23(5)، 54-74.
- عطية، محسن علي (2015). الجودة الشاملة والمنهج. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- علي، مروة حسين (2017). العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي. ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان.

- أبو عبيد، أحمد علي خلف (2019). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(10)، 41 – 62.
- أبو عقيل، إبراهيم (2021). أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الرياضيات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 23(3).
- أبو علام، رجا (2011). *مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية*. ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- عودة، أحمد سليمان (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. ط4، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد.
- القريني، ظافر بن أحمد (2013). فاعلية البرمجيات التعليمية في استيعاب المفاهيم الرياضية تصور مقترح لوحدة تعليمية مبنية وفق برمجة جيوجبرا. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، جامعة أم القرى، 1(14)، 129-197.
- المبروك، فرج (2016). *طرائق التدريس العامة طريقة النجاح في مهنة التدريس*. دار حميثرا للنشر والترجمة، القاهرة.
- محمد، ميرفت محمود (2015). *مصادر تطوير تعليم الرياضيات*. مركز دينو لتعليم التفكير، عمان.
- المرسل، إكرامي محمد (2017). تصميم أنشطة إثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية برمجة الجيوجبرا GeoGebra واستخدامها في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 81(1)، 17-47.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2021). *التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2019 (TEMSS 2019)*. سلسلة منشورات المركز (189).
- المنصوري، مشعل بدر أحمد (2019). أثر نموذج إيديال IDEAL في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، ع39، 15 – 52.
- هيبه، لمياء أحمد (2022). استخدام البرمجيات التفاعلية في تعليم الرياضيات المدرسية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 33(129)، 630-670.
- الهمشري، يسرية (2016). *تصميم التدريس الإلكتروني: مهاراته وتطبيقاته للعاملين به*. المنشأة العربية لإدارة خدمات تكنولوجيا المعلومات، القاهرة.
- ويليس، جودي (2014). *تعلم حب الرياضيات: إستراتيجيات تدريس لتغيير اتجاهات الطلاب وتحقيق النتائج*. (ترجمة سهام جمال)، مكتبة العبيكان، الرياض.

- Atteh, E. & Asare, T. (2022). The Impact of Using GeoGebra Software in Teaching and Learning Transformation (Rigid motion) on Senior High School Students' Achievement. **Asian Journal of Education and Social Studies**, 36-46.
- Birgin, O., & Topuz, F. (2021). Effect of the GeoGebra Software-Supported Collaborative Learning Environment on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Retention and Attitudes. **The Journal of Educational Research**, 114(5), 474-494.
- Brown, T. (2014). **Function Transformations**. Saltire Software Incorporated, New York.
- Blazar, D. & Kraft, M. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 39(1), 146-170.
- Castanga, A. (2020). **Let's Review Regent's: Geometry 2020**. Kapla, Inc., d / b / a Barron's Educational Series, New York.
- Cohen, J. (1977). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hohenwarter, M. & Lavicza, Z. (2007). Mathematics Teacher Development with ICT: Towards an International GeoGebra Institute. **Proceeding of the British Society for Research into Learning Mathematics**, University of Northampton, UK, 27(3), 49-54.
- Ilaslan, S. (2013). **Middle School Mathematics Teachers' Problems in Teaching Transformational Geometry and Their Suggestions for The Solution of These Problems**. Master's thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kosa, T. & Karakus, F. (2010). Using Dynamic Geometry Software Cabrie 3D for Teaching Analytic Geometry. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2(2), 1385- 1389.
- KÜÇÜK, K., & Özge, N. (2023). The Effects of GeoGebra-Assisted Transformation Geometry Instruction on Student Achievement, Attitudes, and Beliefs. **Journal of Computer and Education Research**, 11(22), 671-690.
- Majerek, D. (2014). Application of GeoGebra for Teaching Mathematics. **Advances in Science and Technology Research Journal**, 8(24), 51-54.
- Martin, G. (1982). **Transformation Geometry**. Department of Mathematics and Statistics. University of New York.
- Mazana, M., Suero Montero, C., & Olifage, R. (2019). Investigating Students' Attitude towards Learning Mathematics. **International Electronic Journal of Mathematics Education**, 14(1), 207-231.

- Maulani, I., & Zanthi, S. (2020). Analisis Kesulitan Siswa Dalam Menyelesaikan Soal Materi Transforasi Geometri. **Jurnal Gammath**, 5(1), 16-25.
- Ng, A., & Rosli, R. (2023). Systematic Literature Review: The Use of GeoGebra Software in Geometry Learning: Sorotan Literatur Bersistematik: Penggunaan Perisian GeoGebra dalam Pembelajaran Geometri. **Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia**, 13(1), 64-78.
- Tambi, N. & KwanEu, L. (2013). Effect of Students, Achievement in Fractions Using GeoGebra, Sainsab. 16, 97-106.
- Uwurukundo, S., Maniraho, F., Tusiime, M., Ndayambaje, I., & Mutarutinya, V. (2023). GeoGebra Software in Teaching and Learning Geometry of 3-Dimension to Improve Students' Performance and Attitude of Secondary School Teachers and Students. **Education and Information Technologies**, 1-23.

تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة
جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين
ناثلة احمد الخطيب*

تاريخ قبول البحث: 2024/11/7م

تاريخ وصول البحث: 2024/4/18م

الملخص

هدفت الدراسة معرفة تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. اعتمد المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة (28) فقرة، وُزعت على أربعة مجالات، (مجال القيادة والإدارة، مجال التعليم والتعلم، مجال بيئة الطالب، مجال المدرسة والمجتمع). طبقت على عينة مكونة من (30) مشرفاً ومشرفة من قسم الإشراف في لواء الرصيفة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على مديري المدارس بضرورة الالتزام بتطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وخاصة فيما يتعلق بمجال القيادة والإدارة.

الكلمات المفتاحية: المدارس الحكومية، المشرف التربوي، قادة المدارس، وحدة جودة التعليم والمساءلة

* باحثة.

Evaluating the Extent of Public-School Leaders' Engagement with Directives of Education Quality and Accountability Unit in Jordan from the Perspective of Educational Supervisors

Abstract

The study aims to evaluate the extent of public school principals' engagement with the directives of the Education Quality and Accountability Unit in Jordan from the perspective of educational supervisors. It also seeks to determine whether there are statistically significant differences based on the variables of gender, academic qualification, and years of experience. The study adopted a descriptive survey approach, and the researcher developed a questionnaire consisting of (28) items, distributed across four domains: leadership and management, teaching and learning, student environment, and school-community relations. The questionnaire was administered to a sample of (30) supervisors from the Supervision Department at the Rusayfah District. The results of the study indicated that the evaluation of the extent to which public school principals in Jordan adhere to the directives of the Education Quality and Accountability Unit, as perceived by educational supervisors, was moderate. Further, there were no statistically significant differences at the ($\alpha \leq 0.05$) level in the evaluation of principals' adherence based on gender, academic qualification, or years of experience. The study recommended that school principals should be strongly encouraged to comply with the directives of the Education Quality and Accountability Unit, particularly in the domain of leadership and management. Keywords: Public schools, Educational supervisor, School leaders, Education Quality and Accountability Unit

المقدمة:

تُعد وحدة جودة التعليم والمساءلة أداةً أساسية لتعزيز مستوى التعليم وتحسين أداء المدارس الحكومية، إذ تُعد هذه الوحدة مرجعاً هاماً لقادة المدارس في تحقيق المعايير التعليمية العالية، ويُطلب من القادة التعليميين في المدارس الحكومية التفاعل مع تعليمات الوحدة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في مؤسساتهم واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين الأداء، وهذه الاستجابة ليست مجرد مهمة تنظيمية، بل هي جزءٌ أساسي من أدوار القيادة التعليمية التي تسهم في تطوير بيئة تعليمية قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية وضمان الجودة الشاملة في المدارس الحكومية.

وفي سياق تعزيز جودة التعليم في المدارس الحكومية، يظهر دور قادة المدارس في فهم وتقدير تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة كمفتاح لتحقيق التحسين المستدام، ويُطلب منهم أن يكونوا على دراية كاملة بمتطلبات الوحدة، وأن يوجهوا جهودهم نحو تحقيق المعايير وتنفيذ السياسات بشكل فعال. ولتحقيق هذه الأهداف، يحتاج القادة إلى القدرة على تحليل الأداء الحالي وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، مع تعزيز الجوانب الإيجابية، كما يتطلب ذلك قيادة فعالة قادرة على تحفيز الفريق التعليمي ودفعه نحو تحسين التدريس وتعزيز الفعالية البيداغوجية، وبالاعتماد على رؤية استراتيجية وفهم عميق لمفهوم الجودة، يمكن لقادة المدارس الحكومية أن يلعبوا دوراً محورياً في تطوير بيئة تعليمية تحفز على تحقيق الأهداف التعليمية وتعزز مسؤولية المدرسة تجاه جودة التحصيل الأكاديمي للطلاب (الحديدي، 2020). ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لفهم أعمق لمدى استجابة القادة لهذه التعليمات وتنفيذها في الميدان العملي، خصوصاً في المدارس الحكومية.

ويتجلى التزام القادة بتحقيق الأداء التعليمي الفعّال في المدارس الحكومية من خلال قدرتهم على التكيف مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة، وهو ما يعكس مفهوم القيادة الفعالة، فهم مطالبون بالابتكار في استخدام البيانات وتحليلها لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير، بالإضافة إلى ذلك، يتعين على القادة بناء فريق تعليمي محفز وملتزم، ما يعزز التحفيز ويؤدي إلى تحسين جودة التدريس. كما يلعب القادة دوراً حاسماً كعوامل تغيير إيجابي، حيث يساهمون في تطوير مدارس حكومية تتميز بالتميز وتحقق الأهداف التعليمية المرسومة (الشديفات، 2020). ومع أن هناك رؤية واضحة لتحسين الجودة، إلا أن مدى فعالية تطبيق هذه الرؤى في الواقع العملي، وخاصة في المدارس الحكومية، لا يزال يتطلب المزيد من البحث والدراسة.

إلى جانب ذلك، تظهر أهمية استجابة القادة لتعليمات وحدة الجودة في قدرتهم على تبني الابتكار والتحسين المستمر، إذ يتعين على القادة أن يشجعوا ثقافة التعلم والتكيف في البيئة المدرسية، مما يساهم في تعزيز الإبداع وتطوير المناهج التعليمية. وعبر التوجيه نحو التحسين المستمر، يمكن لقادة المدارس الحكومية تعزيز فعالية العملية التعليمية وتطوير المهارات التدريسية. كما أن دور القادة في بناء بيئة تعليمية محفزة على الابتكار والتقدم المستمر يساهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح (Hwail, 2012).

ومن منظور المشرفين التربويين، يُعدّ استجابة قادة المدارس الحكومية لتعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة عنصراً حاسماً في تطوير الأداء المدرسي، ويركز المشرفون على أهمية تفعيل دور القيادة في تحليل بيانات الأداء وتحديد الفجوات التي يمكن تحسينها، كما أن نجاح برامج التحسين يعتمد بشكل كبير على تفاعل القادة، حيث يُتوقع منهم تحفيز فرقهم التعليمية وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف التعليمية. وتُبرز وجهات نظر المشرفين أهمية تحفيز القادة على الابتكار والتفوق، والعمل الجاد نحو بناء بيئة تعليمية تحقق معايير الجودة وتساهم في تطوير شامل للطلاب (Erdag, 2017). ومع ذلك، لا تزال الأسئلة قائمة حول مدى استجابة قادة المدارس الحكومية لتلك التوجيهات ومدى تأثير تلك الاستجابة على تطوير الأداء التعليمي بشكل فعلي.

وبالاستجابة للحاجة الملحة لتعزيز جودة التعليم وتحسين مستوى المساءلة في الأردن، تم تطوير نظام مبتكر يعتمد على مؤشرات نوعية وكمية لتقييم الأداء التعليمي على مستوى المدارس الحكومية والمديريات. استندت هذه الفكرة إلى المادة (31) من الدستور الأردني، والقرار الحكومي الذي وافق على نظام جودة التعليم والمساءلة. وتأسست وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم بناءً على الإرادة الملكية السامية في إبريل 2014، وبدأت عملها رسمياً في مارس 2016، حيث تعمل هذه الوحدة بشكل مستقل تحت إشراف وزير التربية، وتتمتع بحق الوصول إلى المعلومات والدراسات اللازمة لتحقيق أهدافها، مما يساهم في تعزيز جودة التعليم والمسؤولية التعليمية في المدارس الحكومية (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ورغم الجهود المبذولة، يُلاحظ أن مدى تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة في مديريات التربية والتعليم في الأردن لا يزال يكتنفه الغموض، حيث يظهر عدم فهم كافٍ لمفاهيمها من قبل قادة المدارس الحكومية، ومن هنا تنبثق مشكلة هذه الدراسة التي تهدف إلى تقييم مدى تفاعل

قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، ما يعكس الحاجة إلى تحليل أعمق للفجوات الموجودة بين الأهداف المرسومة والتطبيق الفعلي لتلك التوجهات على أرض الواقع. مشكلة الدراسة:

تُعد الجودة والمساءلة من أهم الركائز التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية لتحسين الأداء التعليمي ورفع مستوى الكفاءة في المدارس، حيث تسهم هذه المفاهيم في تحقيق بيئة تعليمية متكاملة تحفز على الإبداع وتطوير القدرات التعليمية. وإن التفاعل الجاد والمستمر من قبل قادة المدارس مع تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة يُعد عاملاً حاسماً في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، حيث تتيح هذه التعليمات للقادة تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين جودة التعليم.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي تمثلها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير العملية التعليمية، أظهرت بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة الهلالي (2021) والشديفات (2020)، أن درجة تنفيذ مديري المدارس لتعليمات وحدة الجودة والمساءلة كانت متوسطة. كما بيّنت نتائج تلك الدراسات أن تقييم فعالية تكامل وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين كان منخفضاً. وهذا الأمر يشير إلى وجود فجوات في التنفيذ الفعلي لتلك التعليمات داخل المدارس، مما يؤثر سلباً على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

ومع ذلك، وباعتماد على تجربتي الشخصية كمشرفة تربوية في الميدان التربوي، لاحظت تفاوتاً ملحوظاً بين قادة المدارس في مدى التزامهم بتنفيذ تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة. ففي بعض المدارس، يتم تطبيق التعليمات بدقة وحرص، مما يسهم في تحسين الأداء التعليمي ورفع مستوى الجودة، بينما في مدارس أخرى، قد يتم إهمال هذه التعليمات أو تنفيذها بشكل غير فعال، ما يؤدي إلى ضعف الأداء التعليمي وتفاوت مستويات الجودة بين المدارس، وهذا التفاوت في تطبيق التعليمات يمثل مشكلة حقيقية تعيق تحقيق التكامل المطلوب بين أهداف وحدة جودة التعليم والمساءلة وواقع التطبيق في المدارس الحكومية.

كما يُعدّ التزام مديري المدارس في الأردن بتطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة من القضايا الحيوية التي تساهم بشكل رئيسي في تحسين البيئة التعليمية والتعلمية. فتطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس يعتمد بشكل كبير على مدى التزامهم الشخصي بتلك التعليمات وقدرتهم على تطبيقها بشكل فعال، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتعزيز جودة التعليم، إلا أن غياب

تطبيق متجانس ومنظم لهذه التعليمات يساهم في تقليص الفوائد المرجوة منها، ويؤثر سلباً على عملية التقييم المستمر لأداء المدارس (ظلفاح، 2019).

ومن هذا المنطلق، جاءت فكرة هذه الدراسة لتسليط الضوء على تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين. حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد المعايير والمؤشرات التي تساهم في تحسين الأداء التربوي وتطويره بما يتوافق مع تعليمات إدارة الوحدة، كما تسعى إلى تقديم حلول وآليات جديدة لتعزيز التزام قادة المدارس بتطبيق هذه التعليمات بشكل فعال على المستويات الإدارية المختلفة، سواء كان ذلك على مستوى المدرسة، المديرية، أو الوزارة.

وهذه الدراسة تنطلق من الحاجة الملحة إلى فهم أعمق للفجوات الموجودة بين الأهداف المرسومة لوحدة الجودة والمساءلة والتطبيق الفعلي لتلك التوجهات على أرض الواقع، ومن خلال البحث والتحليل، نسعى للوصول إلى توصيات عملية تساعد في تحسين الأداء التعليمي وضمان الالتزام بتطبيق التعليمات بشكل متجانس وشامل في المدارس الحكومية في الأردن.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من تركيزها على تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك لعدة أسباب مهمة. من الناحية النظرية، تعد استجابة قادة المدارس لتعليمات وحدة الجودة والمساءلة عنصراً حيوياً في تعزيز الفعالية التربوية وتحقيق أهداف التحسين المستمر، إذ يلعب القادة الفعالون دوراً جوهرياً في تحسين الأداء المدرسي ورفع مستوى جودة التعليم، وذلك من خلال تطبيق معايير المساواة والجودة بشكل منظم وفعال.

وتعزز هذه الدراسة فهمًا أعمق لدور القيادة التعليمية في المدارس الحكومية، وتسلط الضوء على أهمية تفعيل مبادئ المساءلة ومؤشرات الجودة كأدوات لتحقيق التميز التعليمي. فبفهم القادة للأهمية الإستراتيجية لوحدة جودة التعليم والمساءلة، يمكنهم قيادة عمليات التحول التعليمي التي تساهم في تطوير مهارات الطلاب وتحسين نتائج التعلم، كما أن التزام قادة المدارس بتطبيق توجيهات الوحدة يساهم في تعزيز الفاعلية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية على المدى الطويل.

ومن الناحية العملية، تكمن أهمية هذه الدراسة في النتائج التي ستتوصل إليها، حيث ستوفر توصيات هامة لمختلف الفئات المستفيدة، مثل المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، ومسؤولي التخطيط في وزارة التربية والتعليم، وستساعد هذه التوصيات في تحسين أساليب القيادة التعليمية وتعزيز الالتزام بمعايير الجودة والمساءلة، مما يساهم في تطوير الأداء التعليمي وتحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر فعالية. وبذلك، تقدم هذه الدراسة إسهامًا علميًا وعمليًا يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على السياسات والممارسات التربوية في الأردن.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين وذلك من خلال:

1- معرفة تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابة عينة الدراسة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

حدود الدراسة:

لأجل معرفة الواقع التطبيقي للدراسة كان لابد من وضع إطار يسمح بإظهار حدود الدراسة والمكونة من:

- الحد الموضوعي: ركزت الدراسة في موضوعها الرئيس على تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

- وتتناول الدراسة أربعة مجالات رئيسة يجب قياسها في البحث وهي: مجال القيادة والإدارة، مجال التعليم والتعلم، مجال بيئة الطالب، ومجال المدرسة والمجتمع.
- الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على جميع مشرفي ومشرفات قسم الإشراف التربوي.
 - الحد المكاني: تتحدد هذه الدراسة في قسم الإشراف التربوي التابع لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة.
 - الحد الزمني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2023/2022.
- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:**

وحدة الجودة والمساءلة: عرفتها وزارة التربية والتعليم (Ministry of Education, 2018) بأنها وحدة إدارية تابعة لوزارة التربية والتعليم، تتولى تجويد وتحسين العملية التربوية على مستوى المدارس والمديريات والوزارة. وتُقيم أداء المدارس وتقدم تقارير دقيقة، مستندة إلى معايير ومؤشرات محددة، بهدف تعزيز بيئة العملية التربوية وتطويرها، مسهمه في تحقيق التحسين المستمر وتحقيق أهداف الجودة التعليمية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قسمٌ من أقسام وزارة التربية والتعليم الأردنية، هدفها تجويد العملية التعليمية، وتطويرها ضمن مؤشرات معينة، وتنظيم الأمور المدرسية بأشكالها كافة، وذلك من خلال مساعدة مديري المدارس في تنظيم مهامهم الإدارية وتفعيلها.

تعليمات وحدة الجودة والمساءلة: عرفها الهلالي (2021، 54) بأنها "مجموعة من الأنظمة، والقوانين، والتوجيهات على مستوى المدرسة، والتي تهدف إلى ضبط مدخلات وعمليات العملية التعليمية، بالإضافة إلى متابعة مستمرة لمراحل أعمالها لضمان تحقيق معايير الجودة والمساءلة المرجوة

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: تعليمات محددة من قبل وحدة جودة التعليم والمساءلة تهدف إلى تطوير وتحسين المستوى التعليمي بشكل شامل، وتتمثل جوانب التوجيه في متابعة الممارسات الإدارية لمديري المدارس، وفقاً لمعايير ومؤشرات محددة، بهدف تحقيق تحسين فعّال في الأداء التعليمي وتعزيز مستوى الجودة التعليمية. والتي تم قياسها من خلال الاستبانة المعدة لأغراض الدراسة.

الإطار النظري:

تُعَدّ جودة التعليم والمساءلة من العوامل الأساسية التي تسهم في تحسين الأداء التعليمي وتعزيز فعالية المدارس الحكومية، وتبرز الدراسة الحالية تقييم مدى تفاعل قادة المدارس في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة، التي تهدف إلى تحقيق معايير عالية من التعليم وضمان استدامته. وتستند هذه الدراسة إلى آراء المشرفين التربويين، الذين يمتلكون رؤية شاملة لممارسات القادة في الميدان التعليمي، مما يعكس التحديات والفرص التي تواجههم في تطبيق هذه التوجهات.

ويمثل الاهتمام بتطوير التعليم وتحقيق الجودة الشاملة أولوية رئيسة بالنسبة لاقتصاديات البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث تُعتبر جودة التعليم مقياسًا حقيقيًا لتطور المجتمعات ورمزًا لقدرتها وقوتها، وإن تحقيق التقدم والتنمية يعتمد بشكل كبير على جودة التعليم، مما يتطلب اهتمامًا متزايدًا بالأفراد، الذين يمثلون الأساس في تحقيق الجودة العالمية. بينما تُعتبر التحسينات الجزئية أبسط في التحقيق، فإن التحسين الكلي يتطلب إستراتيجيات شاملة وإرادة قوية لتحقيق الأهداف المرجوة (الجبوري، 2018).

وأصبحت جودة التعليم إحدى الأولويات الرئيسية التي تتبناها الدول والمؤسسات التعليمية حول العالم، نظرًا لدورها الحيوي في تعزيز التطور المجتمعي والاقتصادي، وفي ظل التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، تزايدت الحاجة إلى مخرجات تعليمية تتسم بالكفاءة والقدرة على مواكبة التغيرات السريعة. من وجهة نظري كباحثة، فإن جودة التعليم ليست مجرد تحسين لبيئة التعلم أو توفير محتوى تعليمي أفضل، بل تتعلق بقدرة النظام التعليمي على تحقيق توازن بين تلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل من جهة، وبين تمكين الطلبة من الإبداع والتفوق من جهة أخرى. إن تحقيق هذا التوازن يتطلب إستراتيجية شاملة تنظر إلى التعليم كركيزة أساسية للتنمية المستدامة.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية، يشهد القطاع التعليمي تطبيق نظم متقدمة لضمان جودة التعليم في المدارس والجامعات، ويسعى هذا التوجه إلى تحسين مخرجات التعليم من خلال وضع معايير دقيقة تسهم في تقديم تعليم عالي الجودة. ومن هنا، فإن جودة التعليم باتت معيارًا أساسيًا لتقييم نجاح المؤسسات التعليمية، حيث أن النظام التعليمي الأردني، كبقية الأنظمة التعليمية العالمية، يواجه ضغوطًا متزايدة لتلبية الطلب على التعليم المتطور وتحقيق الأهداف التنموية (الشديفات، 2020).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن هناك عوامل متعددة تجعل التركيز على نظام الجودة في التعليم أمراً بالغ الأهمية، فقد أوضحت دراسة (Herbert & Shadreck 2013) أن نظام إدارة الجودة يساهم بشكل فعال في تحسين عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التعليمية، ويتيح هذا النظام للمؤسسات التعليمية تحديد احتياجات الطلاب بشكل أكثر دقة والاستجابة لها بكفاءة. كما يعمل نظام إدارة الجودة على تسهيل التنسيق بين فرق العمل المختلفة داخل المدرسة، مما يساهم في تحقيق ترابط أكبر وتنظيم الجهود المبذولة. علاوة على ذلك، فإن نظام إدارة الجودة يساعد في التغلب على العقبات التي تؤثر على أداء المعلمين، سواء كانت هذه العقبات إدارية أو تعليمية.

إن أحد أهم الأدوار التي يلعبها نظام إدارة الجودة هو تعزيز روح الفريق داخل المؤسسات التعليمية، حيث يشجع هذا النظام على التعاون بين الأفراد، ويعزز الانتماء لبيئة العمل التعليمية، كما يوفر نظام إدارة الجودة آليات واضحة للتغذية الراجعة، والتي تعد وسيلة مهمة لتحسين الأداء بشكل مستمر، وهذه التغذية الراجعة تساهم في تعزيز الثقة بين العاملين في المؤسسات التعليمية، مما يؤدي إلى بيئة تعليمية أكثر إنتاجية وفعالية.

وترى الباحثة، أن تطبيق إدارة الجودة في التعليم استثماراً طويلاً الأمد في تطوير النظام التعليمي، إذ لا يقتصر دور الجودة على تحسين المخرجات الحالية، بل يتجاوز ذلك ليشمل تحسين قدرات النظام التعليمي على مواجهة التغيرات المستقبلية. كما أن مشاركة جميع المستويات في المؤسسات التعليمية في عملية التخطيط والتنفيذ وفقاً لمعايير أداء محددة تساهم في بناء نظام تعليمي مرن قادر على التكيف مع متطلبات المستقبل.

وحدة جودة التعليم والمساءلة:

تمثل وحدة جودة التعليم والمساءلة اليوم أحد الركائز الأساسية التي يركز عليها تطوير العملية التعليمية في الأردن، وتشكل هذه الوحدة نقلة نوعية في كيفية تقييم وتحسين الأداء التعليمي على مستوى المدارس والمديريات، ولم يعد دورها مقتصرًا على الرقابة، بل يتعدى ذلك ليكون محفزًا للتغيير الإيجابي وداعمًا لتطوير إستراتيجيات طويلة الأمد تساهم في رفع جودة التعليم وتلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع، وترى الباحثة أن هذا التوجه هو الطريق الأمثل لتحقيق نقلة نوعية في النظام التعليمي، إذ يوفر آليات مراقبة مستمرة وتدخلات فعّالة تُحدث تحولاً حقيقياً في البيئة التعليمية (السعود، 2021).

وتعمل وحدة جودة التعليم والمساءلة وفق إستراتيجية دقيقة، حيث تركز على متابعة برامج تطوير المدارس والمديريات عن كثب، وتتحدد الأهداف وفق احتياجات متعمقة تُكتشف من خلال دراسات تحليلية تشمل كافة أركان النظام التعليمي، مع السعي إلى تعزيز الكفاءة المؤسسية وضمان تحقيق معايير عالية الجودة. وتطبق الوحدة نظامًا شاملاً للمساءلة على مستويين: الأول عام يشمل الأداء الكلي للمؤسسات، والآخر مهني يتعمق في مستوى الأفراد داخل تلك المؤسسات، ولتحفيز تحسين الأداء، تقدم الوحدة حوافز تشجيعية مبنية على معايير محددة، وتتبنى مؤشرات الجودة الفاعلة التي ترسم ملامح تطوير مستمر في المدارس والمديريات، وهذه المؤشرات تُستخدم لتحديد نقاط القوة التي يمكن البناء عليها، وأيضًا نقاط الضعف التي تستوجب تحسينًا فوريًا (حبیب، 2020).

ومن جانب آخر، تمتد جهود وحدة جودة التعليم والمساءلة لتشمل الإدارة المركزية للوزارة والمديريات التعليمية، وتعتمد هذه الجهود على معايير واضحة ومؤشرات محددة تقيس مدى التحسن الذي يتم تحقيقه في العملية التربوية، وتُصدر تعليمات منظّمة تستند إلى نتائج تقييم مستمر بهدف تحسين الأداء. حيث يتم تطبيق هذه المعايير في المدارس والمديريات، مما يضمن تحقيق مستوى عالٍ من الاتساق والتقدم بين مختلف مكونات النظام التعليمي، وتُعد هذه العملية جوهرية لتحفيز التغيير وتحقيق الأهداف التعليمية والتطويرية على مستوى شامل (Erdag, 2017).

أما في الميدان التربوي، فإن الوحدة تقوم بزيارات ميدانية مكثفة للمدارس والمديريات، حيث يجمع فريق العمل المعلومات والبيانات الأساسية لتقييم الحالة التعليمية بشكل مباشر، وتُعد هذه الزيارات فرصًا حقيقية للتعرف على التحديات الملموسة التي تواجهها المؤسسات التعليمية، مثل المشكلات الإدارية، التحديات البنية التحتية، أو الاحتياجات التدريبية للمعلمين. وخلال هذه الزيارات، يجتمع الفريق مع أعضاء الهيئة التعليمية والطلاب وأولياء الأمور، ويتم تحليل البيانات بشكل دقيق لتحديد العوامل المؤثرة في الأداء التعليمي، سواء كانت إيجابية أو سلبية. وعلى سبيل المثال، يلتقي الفريق بالمعلمين لتقييم احتياجاتهم من التدريب والتطوير المهني، ويتابع السجلات المدرسية لضمان تطابقها مع الواقع، كما يعقد اجتماعات مع البرلمان الطلابي، حيث يتعرف على آرائهم حول الأنشطة المدرسية والبرامج التعليمية. إضافة إلى ذلك، تُجرى لقاءات مع أولياء الأمور لمناقشة مستوى تقدم أبنائهم وما يمكن فعله لتحسين العملية التعليمية، وهذه

اللقاءات تعد جزءاً حيوياً من نهج الوحدة في تحسين مستوى التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي (حبيب، 2020).

وترى الباحثة أن هذه الوحدة تُعد آلية لا غنى عنها لدعم التقدم التعليمي، فهي ليست مجرد جهة رقابية، بل شريك حقيقي في عملية التغيير والتطوير، وترى الباحثة أيضاً أن أهمية الوحدة تتجلى في قدرتها على بناء جسر من التواصل المستمر بين المدارس، المدرسات، والمجتمع المحلي، مما يساهم في تعزيز الاستدامة في التطوير وتحقيق أهداف التعليم الحديثة. ومن خلال تبني هذا النهج التفاعلي، تضمن الوحدة أن كل الأطراف المعنية من معلمين، طلاب، أولياء أمور، وحتى مدراء المدارس يشاركون في عملية تحسين الجودة التعليمية، هذا التفاعل يعزز روح المسؤولية المشتركة ويجعل من التعليم عملية ديناميكية تسعى دائماً للتحسين.

ومما سبق يمكن القول: إن دور وحدة جودة التعليم والمساءلة هو أكثر من مجرد تقييم أو تقارير ورقية، بل هو ركيزة قوية تقود إلى تحسين حقيقي ومستدام في النظام التعليمي، ومع استمرار التحديات في مجال التعليم، فإن دور هذه الوحدة يصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى لضمان تحقيق التحسين المستمر في المدارس والمدرسات، وتقديم تعليم عالي الجودة يلي تطلعات الأجيال القادمة.

أهداف وحدة التعلم والمساءلة:

إن هدف وحدة جودة التعليم والمساءلة الرئيسي هو تحسين وتطوير العملية التربوية، وذلك وفقاً لمعايير ومؤشرات محددة، على مستوى الإدارات الثلاث (الوزارة والمدرسات والمدارس)، وتتضمن أهدافها الرامية إلى:

- تقييم أداء المدارس من خلال تقرير واضح ودقيق.
- تبني أفضل الممارسات في المجال التعليمي وتبادل الخبرات المهنية.
- تزويد أصحاب القرار وواضعي السياسات التربوية بتقارير موجهة من أجل التحسين والارتقاء بالعملية التعليمية.
- وضع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي بصورة واضحة عن الأداء التعليمي للمدارس.
- إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة من ذوي الجودة التنافسية الكفؤة القادرة على تزويد المجتمع بخبرات تعليمية مستمرة مدى الحياة (Ministry of Education, 2018).

المساءلة الإدارية:

تعد المساءلة الإدارية في الوقت الحالي من المفاهيم الشائعة والمتداولة، وتتميز بتعدد دلالاتها بحسب الحقل المعرفي الذي تُستخدم فيه، وإنها مفهوم متغيّر ومتجدد، يرتبط بالسياق الذي يتم استخدامه فيه، ولقد ظهرت كلمة "المساءلة الإدارية" منذ عقود في أدبيات الإدارة، وكان المعنى الأساسي لها هو محاسبة الأفراد وفقاً لأعمالهم والسلطة الممنوحة لهم، مع التركيز على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

وتبرز أهمية المساءلة الإدارية باعتبارها مبدأ يحكم السلوك والأداء في المؤسسات، إذ يؤدي تطبيقها إلى تحقيق مجموعة من النتائج المهمة، مثل الربط بين التخطيط والتنفيذ الفعال، وتحديد واضح لقادة التربية، بالإضافة إلى تقييم الأداء وتفعيل أنظمة المكافآت والعقوبات، كما أنها تلعب دوراً جوهرياً في توجيه وتشكيل العمليات اليومية للمؤسسة، وتعد قيمة أساسية في النظام القيمي للمجتمع، إذ تتفاعل مع قيم مثل الديمقراطية، والشفافية، والتمكين (أبو شرخ والأسود، 2019).

كما تسهم المساءلة الإدارية في تعزيز العلاقات داخل المؤسسة وتمكين الأفراد، إذ تُعد أداة فعالة لمتابعة الأداء وضبط العمل الإداري، مما يسهم في توجيه العمل نحو الأهداف وزيادة الفاعلية والكفاءة. وأشار الهبيل (2015) إلى أن أهمية المساءلة الإدارية تكمن في تحسين أساليب العمل، وتوجيه العاملين نحو النتائج المتوقعة، والمساهمة في تعزيز الإبداع والابتكار، إذ إن تحقيق الإنجازات يشجع العاملين على البحث عن وسائل جديدة للتطوير (الهبيل، 2015، ص. 17).

كما تُعد المساءلة الإدارية أحد الركائز الأساسية لتحقيق الجودة والفاعلية في المجال التربوي، فهي تساهم في ضبط العملية التعليمية وضمان تحقيق الأهداف المحددة على مستوى المدارس والمؤسسات التعليمية. ومن خلال المساءلة، يتم مراقبة أداء المدرّاء والمعلمين، والتحقق من مدى التزامهم بتطبيق السياسات التعليمية والتربوية المعتمدة، إضافة إلى أنها تتيح الفرصة لتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء وتحليلها لتحسين جودة التعليم، وتسهم المساءلة أيضاً في توجيه الموارد البشرية والمالية بطريقة تحقق الاستفادة المثلى، وتمنع الهدر أو التسبب في الإجراءات الإدارية (بني يعقوب، 2016).

إلى جانب ذلك، تعزز المساءلة مناخ الشفافية داخل المؤسسات التعليمية، حيث يشعر كل فرد بأنه مسؤول عن عمله، مما يخلق ثقافة من التعاون والحرص على تحسين الأداء، كما أن

وجود نظام مساءلة فعال يساهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات المستنيرة بشكل أسرع، ويعزز الثقة بين الأطراف المختلفة المعنية بالعملية التربوية، مثل أولياء الأمور، الطلاب، والهيئة التعليمية والإدارية (الهلال، 2018).

وترى الباحثة أن المساءلة الإدارية لا تعد مجرد أداة رقابية أو وسيلة لضبط الأداء، بل هي عنصر محوري في تعزيز الثقة المتبادلة بين مختلف مستويات الإدارة والعاملين، وإن تفعيلها يساهم بشكل كبير في خلق بيئة عمل قائمة على الشفافية، حيث يشعر الأفراد بالمسؤولية تجاه أدوارهم ويصبحون أكثر حرصاً على تحقيق الأداء الأمثل. كما أن المساءلة، إذا أحسنت إدارتها، تعزز من ثقافة التمكين والإبداع داخل المؤسسات التعليمية، مما يساهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التميز المؤسسي.

كما ترى الباحثة، أن تعزيز المساءلة الإدارية يساهم في تحسين مخرجات التعليم وتطوير العملية التربوية بشكل عام، إذ إن غياب المساءلة قد يؤدي إلى تراجع مستوى الأداء وازدياد التجاوزات الإدارية، مما يؤثر سلباً على البيئة التعليمية. ومن هنا، يرى الباحث أن ضرورة اعتماد أنظمة مساءلة فعّالة ليست فقط لتعزيز الكفاءة، بل لضمان أن تكون جميع القرارات والإجراءات التربوية موجهة نحو تحقيق المصلحة العامة للتعليم.

ومما سبق، يظهر لنا أن تحقيق أهداف المساءلة يتم بشكل تدريجي ومنطقي، حيث تبدأ بمرحلة الرقابة والمتابعة، التي تهدف بشكل إيجابي إلى ضمان تحقيق الأهداف بشكل منظم، تليها مرحلة المحاسبة التي تتسم بالتوجيه والتصحيح أو تقديم الدعم والتعزيز، وتتقدم نحو مرحلة التقدم والتطور المستمر. ويتسم هذا النهج بالهدف النهائي لتحقيق أداء متميز في الجوانب الكمية والكيفية، والذي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال وجود نزاهة واستقامة، مع الابتعاد عن المحسوبية، في سياق يتسم بتكافؤ حقيقي للفرص.

دور المشرفين التربويين في تعزيز توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة وأثرها على العملية التعليمية والإدارية:

يؤدي المشرفون التربويون دوراً محورياً في دعم توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة وتطبيقها على أرض الواقع في الميدان التربوي، من خلال إشرافهم المباشر على سير العملية التعليمية والإدارية في المدارس الحكومية، حيث يتمكن المشرفون من قياس مدى تفاعل القادة

المدرسين مع التوجيهات والمعايير التي تضعها هذه الوحدة، والتي تهدف بشكل أساسي إلى رفع مستوى الجودة في التعليم وتحسين الأداء الإداري.

وأحدى الجوانب الإيجابية لتوجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة، كما يراها المشرفون التربويون، هي أنها توفر إطارًا واضحًا ومحددًا لتقييم الأداء الأكاديمي والإداري، وهذا الإطار يساهم في تحديد مكان القوة والضعف في العملية التعليمية ويساعد القادة المدرسين على تطوير خطط إستراتيجية لتحسين الأداء بناءً على بيانات واقعية وتحليل دقيق، كما تعمل هذه التوجيهات على تعزيز الشفافية في العمليات الإدارية والتربوية، حيث تتم مراجعة الأداء بانتظام لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المتفق عليها (السيد، 2020).

ومن جهة أخرى، يؤكد المشرفون على أن وحدة جودة التعليم تساهم في تحسين المناخ المدرسي من خلال دعم تنفيذ برامج تدريبية وتطويرية تستهدف الكوادر التعليمية والإدارية، فهذه البرامج تعمل على تعزيز مهارات القيادة والإدارة لدى مديري المدارس، مما يؤدي إلى تحسين آليات اتخاذ القرار والتخطيط التربوي. بالإضافة إلى ذلك، تساهم هذه البرامج في تمكين المعلمين من استخدام أساليب تدريس مبتكرة وحديثة تتماشى مع تطورات العصر، مما ينعكس إيجابًا على تحصيل الطلاب وجودة التعليم بشكل عام (السرطاوي، 2023).

علاوة على ذلك، يُعد تعزيز المساءلة أحد الجوانب الأكثر أهمية في توجيهات وحدة جودة التعليم، فالمساءلة تضمن أن القادة المدرسين ملزمون بتحقيق معايير محددة واتباع سياسات واضحة تهدف إلى تحسين مخرجات التعليم، وهذا الالتزام يحفز المدارس على تحسين أدائها باستمرار وتقديم أفضل ما لديها، سواء على الصعيد الأكاديمي أو الإداري (الهبيل، 2017).

الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة أساسية لفهم موضوع الدراسة، حيث تسلط الضوء على جوانب تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة، ومن خلال استعراض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية، يمكن تحديد الفجوات المعرفية وتقديم رؤى شاملة حول تفاعل القادة في المدارس مع هذه التعليمات. وتتناول هذه الدراسات استجابة مديري المدارس لتعليمات الجودة وتطبيقها في الممارسات الإدارية، مما يعكس التحديات والفرص في تعزيز جودة التعليم، وفيما يلي، نستعرض أبرز الدراسات ذات الصلة، بدءًا من الأحدث إلى الأقدم، لتقديم فهماً أعمق لهذه القضية المهمة. هدفت دراسة أحمد (2023) إلى معرفة مدى استجابة مديري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة لتعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر مساعديهم، ولتحقيق أهداف

الدراسة اعتمد المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (28) فقرة، وزعت على أربعة مجالات، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (80) مساعداً ومساعدةً في المدارس الحكومية في لواء الرصيفة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مدى استجابة مديري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة لتعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر مساعديهم جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى استجابة مديري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة لتعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر مساعديهم، تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة زينج وتوماس (Zheng & Thomas, 2022) إلى تقديم أدلة جديدة تكشف نقاط القوة والضعف في الجودة الشاملة، لممارسة المساءلة المدرسية في الصين في إحدى المدن بمقاطعة شانغونغ، فحص البحث تصورات المجتمع المحلي بشأن أهداف عمليات المساءلة ونتائجها، فضلاً عن إمكانية تحسين ممارسات المساءلة، وجودة التعليم الإلزامي في الصين، وتم استخدام المنهج التجريبي، واختيار عينة قصدية شملت عشر مدارس لإجراء البحث، وتضمنت طرق جمع البيانات مسحاً شمل (364) معلماً ومديراً و(13) شخصاً من المجتمع المحلي، والمشرفين، والمسؤولين التربويين، وجاءت النتائج بوجود أدلة تجريبية جديدة فيما يتعلق بخصوصية المساءلة المدرسية في الصين، وتحديد القضايا ذات الصلة فيما يتعلق بجودة المساءلة المدرسية، كما تناقش هذه الدراسة بشكل عام أن معايير وأساليب المساءلة على المدارس في مقاطعة شانغونغ يمكن تحسينها من خلال أخذ آراء المجتمع المحلي، بدلاً من مجرد المراقبة البيروقراطية المكثفة لنتائج المساءلة.

وهدف دراسة الهلالي (2021) بالتعرف إلى درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بتصميم استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وطبقت على عينة الدراسة التي بلغت (316) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً. ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق مجالات تعليمات وحدة الجودة والمساءلة

لتحسين الممارسات الإدارية عند جميع مجالات الاستبانة تُعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال القيادة والإدارة، وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الاستبانة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، باستثناء مجال القيادة والإدارة، وذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، باستثناء مجال التعلم والتعليم، وذلك لصالح ذوي عدد سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة الشديفات (2020) بالتعرّف إلى واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثة المنهج الوصفي، بتطوير استبانة مكونة من (21) فقرة تتضمن ثلاث مجالات، طُبقت على عيّنة من (167) مديراً ومديرة. بينت نتائج الدراسة أنّ درجة تقدير واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق كانت بدرجة (منخفضة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لواقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق تُعزى للجنس وعلى جميع الأبعاد، وأوصت الباحثة بضرورة تكاتف الجهود لدعم مفهوم وحدة جودة التعليم والمساءلة وتعميقها، والتعاون والتنسيق بين وحدة جودة التعليم والمساءلة والقيادات التربوية.

وهدف دراسة طلفاح (2019) بالتعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف وحدة جودة التعليم والمساءلة ومقترحات للتحسين، كما هدفت الدراسة التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة إربد والبالغ عددهم (654) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي حيث تم تطوير استبانة تكوّنت من (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (القيادة والإدارة، والتعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع). أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف وحدة جودة التعليم والمساءلة جاءت بدرجة مرتفعة في جميع المجالات، كما أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق

لصالح الإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات، ولأثر متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات. أما أبو كوش (2018) فأجرى دراسة هدفت إلى تقدير درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية منطقة النقب التعليمية داخل الخط الأخضر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة تكونت من (24) فقرة، طبقت على عينة الدراسة البالغ عددهم (323) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومن أهم نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر كانت عالية، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات إجابات العينة لدرجة المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وأوصت الدراسة بالاستمرار في عقد الدورات التدريبية لمديري المدارس من أجل رفع كفاياتهم المهنية وتنفيذ المساءلة الإدارية.

وأجرى الجبوري (2018) دراسة هدفت بالتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة المفرق، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، بتطوير استبانة وزّعت على عينة بلغت (400) معلم ومعلمة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك مستوى مرتفعاً من المساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين، وأنّ هناك علاقة طردية بين ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى وجود علاقة طردية بين مستوى المساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين.

كما أجرى برهيل وآخرون (Berryhill et al., 2016) دراسة هدفت بالتعرف إلى تصورات معلمي المدارس الابتدائية في ولاية كارولينا في أمريكا لسياسات المساءلة وتأثيرها عليهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (100) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج سلبية عواقب سياسة المساءلة على المعلمين، منها انعدام سياسة الدعم للمعلمين التي ارتبطت بالإرهاق العاطفي عندهم، وانتشار صراع الدور، وأظهرت النتائج أنّ بعض المعلمين يشعرون بالقلق والخوف من انعدام العوامل الشخصية، كقدرتهم التربوية الخاصة بهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من مراجعة الدراسات السابقة أن أغلبها تناول موضوع وحدة الجودة والمساءلة من منظور مديري المدارس والمعلمين، لكن الدراسة الحالية انفردت بتناول الموضوع من زاوية مختلفة؛ إذ ركزت على المشرفين التربويين كمجتمع للدراسة، خلافاً للدراسات السابقة مثل دراسة أحمد (2023) والهلالي (2021) والشديفات (2020) وأبو كوش (2018) والجبوري (2018)، التي كان مجتمع الدراسة فيها يتألف من مديري المدارس والمعلمين.

كما تميزت بالجنس، حيث إن بعض الدراسات طبقت على الذكور فقط في حين هذه الدراسة طبقت على الذكور والإناث، وأيضاً تميزت بالمؤهل حيث إن بعض الدراسات طبقت على من يحملون درجة البكالوريوس في حين تناولت الدراسة كل المؤهلات. وتشابهت الدراسة مع معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الإحصائي الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، كدراسة أحمد (2023) والهلالي (2021)، ودراسة الشديفات (2020)، ودراسة أبو كوش (2018)، ودراسة الجبوري (2018)، واختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة وحدودها المكانية. كما اختلفت عن دراسة (Berryhill et al., 2016) في طريقة جمع البيانات.

واستفادت 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.

الطريقة والإجراءات:**منهج الدراسة:**

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يتناسب مع أهداف الدراسة لجمع البيانات حول تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة، من وجهة نظر المشرفين التربويين. ويهدف إلى وصف الظواهر أو المشكلات كما هي في الواقع، ويتميز هذا المنهج بأنه يعتمد على جمع البيانات والمعلومات من خلال استقصاء أو استبيان موجه لعينة من الأفراد أو المجتمع المعني بالدراسة، وذلك لفهم الأنماط أو الخصائص أو الاتجاهات المتعلقة بالموضوع المدروس.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من (33) مشرفاً ومشرفةً في قسم الإشراف التربوي في لواء الرصيفة، بالرجوع إلى التقرير الإحصائي لمديرية التربية والتعليم/ قسم التخطيط التربوي. حيث تم التواصل معهم من خلال استبانة إلكترونية، وتم استرجاع (30) استبانة، وبهذا استقر عدد أفراد الدراسة على (30) مشرفاً ومشرفةً، كما يبين الجدول (1):

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	14	46.6
	أنثى	16	53.4
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	6	20.0
	ماجستير	15	50.0
	دكتوراه	9	30.0
الخبرة	من 5-10 سنوات	8	26.6
	أكثر من 10 سنوات	22	73.4
	المجموع	30	100.0

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة مكونة (28) فقرة بالاعتماد على الأدبيات والأطر النظرية، كدراسة كل من أحمد (2023)، ودراسة الهلالي (2021) ودراسة طلفاح (2019)، إلى جانب الخبرة التي تمتلكها الباحثة في هذا المجال، وقد اشتملت الاستبانة على أربعة مجالات (مجال القيادة والإدارة، مجال التعليم والتعلم، مجال بيئة الطالب، مجال المدرسة والمجتمع).

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة بشكلها الأولي على (6) محكمين ذوي خبرة واختصاص في المجال التربوي للتحقق من وضوح الفقرات وملاءمتها للقياس. وتم الأخذ بملاحظاتهم وتمثيلها في تحسين الأداة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين أكثر من 85%، وهي نسبة مقبولة لقياس صدق الأداة.

ثانياً: صدق البناء:

تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة لأداة الدراسة والدرجة الكلية لمجورها، وذلك لتحديد قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التميز، والفقرات التي يقل معامل ارتباطها عن (0.30) تعتبر متدنية ويجب حذفها، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول رقم (2):

معاملات الارتباط بين كل فقرات أبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية لمجورها

تطبيق قادة المدارس لتعليمات وحدة الجودة والمساءلة							
مجال المدرسة والمجتمع		مجال بيئة الطالب		مجال التعليم والتعلم		مجال القيادة والإدارة	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.66**	22	0.52**	15	0.35**	8	0.62**	1
0.62**	23	0.66**	16	0.28**	9	0.62**	2
0.31**	24	0.66**	17	0.66**	10	0.62**	3
0.52**	25	0.77**	18	0.71**	11	0.58**	4
0.54**	26	0.44**	19	0.62**	12	0.58**	5
0.68**	27	0.67**	20	0.67**	13	0.57**	6
0.72**	28	0.73**	21	0.75**	14	0.62**	7
** معنوية عند مستوى 0.01							

يتبين من الجدول (2) أن معاملات تميز جميع فقرات مجالات تطبيق قادة المدارس لتعليمات وحدة الجودة والمساءلة قد تراوحت ما بين (0.28-0.77)، وهي قيم دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وهي فقرات تتمتع بتميز عالٍ كونها أكبر من (0.28)، وهذا يدل على أن الفقرات صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (11) مشرفاً ومشرفة خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معادلة (كرونباخ/ ألفا) (Cronbach Alpha) لحساب مقدار ثبات أداة الدراسة، حيث إنه أصغر قيمة مقبولة هي 0.6 وأفضل قيمة تتراوح بين 0.7 – 0.9 فإنها تُعدّ مقبولة لأغراض الدراسة والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول رقم (3): ثبات أداة الدراسة للمتغيرات

المجال	كرونباخ ألفا
مجال القيادة والإدارة	0.82
مجال التعليم والتعلم	0.91
مجال بيئة الطالب	0.84
مجال المدرسة والمجتمع	0.89
المقياس الكلي	0.87

من خلال القيم الظاهرة في الجدول (3) نلاحظ أن جميعها صالحة لغايات الدراسة، حيث تكون نتيجة المقياس مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمة كرو نباخ ألفا أكبر من (0.60) (Sekaran, 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، الترتيب، والدرجة التي حُددت من خلال الصيغة الآتية:

طول الفترة =	الحد الأعلى – الحد الأدنى	=	1- 5	1.33 =
	عدد المستويات		3	

ليكون عدد المستويات كالآتي في جدول (3):

الجدول (4): المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة

المستوى	الفترة
المنخفض	2.33 – 1
المتوسط	3.67 – 2.34
المرتفع	5 - 3.68

- اختبارات للعينات المستقلة (Independent Sample T-test).

- معامل ثبات أداة الدراسة (Cronbach Alpha) لاختبار ثبات أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات، والجدول الآتي تبين ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات المعبرة عن تقييم مدى تفاعل قادة المدارس لتعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
القيادة والإدارة	3.49	0.350	2	متوسطة
التعليم والتعلم	3.55	0.521	1	متوسطة
بيئة الطالب	3.35	0.400	3	متوسطة
المدرسة والمجتمع	3.55	0.434	1	متوسطة
المؤشر الكلي	3.48			متوسطة

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (5) يلاحظ أنّ تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، جاء بدرجة متوسطة بلغت (3.48) وحصلت جميع المجالات المعبرة عن تقييم مدى تفاعل مديري المدارس لتعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة على متوسطات بدرجات متوسطة تراوحت ما بين (3.35-3.55)، وقد حصل مجالاً "المدرسة والمجتمع، والتعليم والتعلم" على أعلاها من بين التقديرات، ومجال "بيئة الطالب" على أدناها. وقد يُعزى ذلك إلى بعض التحديات التنظيمية داخل المدارس، حيث قد تكون هناك صعوبات في تحديد الأولويات وتنظيم الجهود لتحسين الأداء التعليمي، كما قد تكون هناك تحديات في بناء الشراكات مع المجتمع المحلي، مما يؤثر على تأثير المدرسة على المجتمع. وفي مجال التعليم والتعلم، يمكن أن يكون هناك نقص في تطوير إستراتيجيات تدريس مبتكرة، لتحسين هذه النتائج، ويجب على القادة التربويين تعزيز التنظيم الداخلي للمدارس، وتعزيز التواصل مع المجتمع، وتطوير إستراتيجيات تعليمية مبتكرة، بالإضافة إلى تعزيز دور المشرفين التربويين في دعم قادة المدارس لتحقيق تطور شامل في مختلف المجالات وتفسير في حين، احتل مجال بيئة الطالب المرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى عدم توفر مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعليمية أو التعليمية، وهذا خارج عن إرادة قادة المدارس وصلاحياتهم، لأنّ هذه من مسؤولية وزارة التربية والتعليم، كما تشير النتائج إلى أنّ تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة كان بدرجة متوسطة، وهو ما يعكس التزامًا بالتعليمات دون حماس كبير لتطبيقها. وقد يُعزى ذلك إلى قلة الدافعية الذاتية أو الضغط الخارجي، وفقًا لنظريات القيادة والسلوك

التنظيمي. حصلت مجالات "المدرسة والمجتمع" و"التعليم والتعلم" على أعلى التقييمات، مما يشير إلى شعور القادة بأهمية هذه المجالات وتأثيرها على التقييم الاجتماعي والمجتمعي، بينما جاء مجال "بيئة الطالب" في أدنى التقييمات، مما قد يعود إلى الضغوط الإدارية أو عدم التركيز الكافي على تحسين البيئة التعليمية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2023)، ودراسة الهلالي (2021) حيث أظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الأغوار الشمالية كانت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الشديفات (2020) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ درجة تقدير واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق كانت بدرجة (منخفضة)، ودراسة طلفاح (2019) حيث أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف وحدة جودة التعليم والمساءلة جاءت بدرجة مرتفعة في جميع المجالات.

وفيما يلي تفصيل للفقرات المعبرة عن كل مجال من مجالات الدراسة:

أولاً: القيادة والإدارة:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن "القيادة والإدارة"

الدرجة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
متوسطة	1	0.79	493.	يعمل قادة المدارس على توزيع مهام الخطة التطويرية بناء على الكفاءة والخبرة والرغبة
متوسطة	2	0.27	3.38	يقوم قادة المدارس بتشكيل فرق عمل الخطة التطويرية
متوسطة	3	0.82	3.36	يدرك قادة المدارس جميع المجالات في الخطة التطويرية
متوسطة	4	0.95	3.35	يحدد قادة المدارس أولويات التطوير وفق حوار البيانات بالتنسيق مع منسقي المجالات
متوسطة	5	0.65	3.34	يقوم قادة المدارس بتوظيف الإمكانيات المدرسية المادية والبشرية لتنفيذ الأنشطة التطويرية
متوسطة	6	0.82	3.14	يقوم قادة المدارس بعقد اجتماعات لمنسقي المجالات لمتابعة ما تم إنجازه
متوسطة	7	0.94	3.10	يعمل قادة المدارس على تحسين الاتصال والتواصل بين العاملين في المدرسة
متوسطة			3.27	المؤشر العام

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (6) يلاحظ أنَّ جميع الفقرات المعبرة عن "القيادة والإدارة" قد حصلت على درجات متوسطة تراوحت ما بين (3.10-3.49)، وقد حصلت الفقرة "يعمل قادة المدارس على توزيع مهام الخطة التطويرية بناء على الكفاءة والخبرة والرغبة" على أعلاها، والفقرة "يعمل قادة المدارس على تحسين الاتصال والتواصل بين العاملين في المدرسة" على أدناها.

وبلغ المؤشر العام (3.27) وهو معدل ذو درجة متوسطة مما يدل على أنَّ تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ضرورة تركيز الإدارة المدرسية على التفاعل والتعاون بين المعلمين والمدير، حيث يقوم قائد المدرسة بتوجيه فريق العمل ومنسقي المجالات نحو تحقيق أهداف الخطة التطويرية، ويقوم بتوزيع المسؤوليات والأعمال وفقاً للرغبات والخبرات والكفاءات، مما يعزز روح الفريق ويشجع على التعاون. يتيح هذا النهج لقائد المدرسة فرصة تنمية مهارات المعلمين القيادية، ويعكس التفرد لتحقيق التقدم والتحسين المستدام في مختلف مجالات الخطة التطويرية. بواسطة هذا التوجيه الفعال، يمكن تحفيز العمل الجماعي وتحقيق أفضل نتائج في تطوير الأداء التعليمي والتفاعل البناء بين جميع أعضاء المدرسة، كما تُظهر النتائج أنَّ تقييم القيادة والإدارة في المدارس الحكومية الأردنية جاء بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى وجود نوع من التباين في مستوى التفاعل مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة. كما يمكن تفسير هذه النتائج من خلال تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على سلوك القادة التربويين. فالقادة الذين حصلوا على تقييمات أعلى قد يكونون أكثر استيعاباً لفكرة التحفيز الذاتي والتفويض بناءً على الكفاءة، مما يعزز الشعور بالثقة والإنجاز لدى العاملين. من جهة أخرى، فإن ضعف الاتصال والتواصل قد يكون ناتجاً عن ضعف مهارات القيادة التحاورية، أو بسبب مقاومة داخلية للتغيير لدى البعض، حيث يجدون صعوبة في التكيف مع الأنماط الجديدة التي تفرضها توجهات الجودة. هذه النتائج تشير إلى أنَّ هناك حاجة لتطوير برامج تدريبية تركز على تعزيز مهارات القيادة الفعالة، وخاصة في مجالات الاتصال والتواصل، لتحقيق تحسينات ملموسة في الأداء الإداري. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2023)، واختلفت مع دراسة الهلالي (2021)، بأنَّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل يقابل تقدير تطبيق بدرجة كبيرة.

ثانياً: التعليم والتعلم:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن "التعليم والتعلم"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
يحث قادة المدارس المعلمين والمعلمات على استثمار البيئة المدرسية لتنفيذ المناهج	3.58	0.66	1	متوسطة
يتابع قادة المدارس اهتمامات المعلمين والمعلمات بحاجات الطلبة وفق الأولويات	3.45	0.96	2	متوسطة
يعزز قادة المدارس قناعة المعلمين والمعلمات بضرورة التخطيط للدروس	3.39	0.74	3	متوسطة
يشجع قادة المدارس جميع المعلمين والمعلمات للمشاركة في المبادرات الإبداعية	3.31	0.79	4	متوسطة
يعزز قادة المدارس أداء المعلمين والمعلمات الفاعلين داخل الغرفة الصفية	3.30	0.73	5	متوسطة
يقوم قادة المدارس برصد عملية التحسين لعملية التعليم والتعلم بشكل مستمر	3.22	0.97	6	متوسطة
يقوم قادة المدارس بمحاسبة المعلمين والمعلمات المقصرين في تصميم الاختبارات وفق معايير الاختبار	3.17	0.86	6	متوسطة
المؤشر العام	3.35			متوسطة

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (7) يلاحظ بأن جميع الفقرات المعبرة عن "التعليم والتعلم" قد حصلت على درجات متوسطة تراوحت ما بين (3.17-3.58)، وقد حصلت الفقرة "يحث قادة المدارس المعلمين والمعلمات على استثمار البيئة المدرسية لتنفيذ المناهج" على أعلاها، والفقرة "يقوم قادة المدارس بمحاسبة المعلمين والمعلمات المقصرين في تصميم الاختبارات وفق معايير الاختبار" على أدناها. وبلغ المؤشر العام (3.35) وهو معدل ذو درجة متوسطة مما يدل على أنّ تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، وتفسر الباحثة أن النجاح الإداري في المدرسة يعزى إلى إستراتيجية المدير الفعّال الذي يسعى جاهداً للاستثمار في البيئة التعليمية واستغلال كافة الإمكانيات المتاحة، سواء على الصعيدين المادي والمعنوي، بهدف تنفيذ المناهج بأفضل الطرق وبأقل التكاليف. ويتعين على المدير أيضاً متابعة أداء المعلمين وتوجيههم، حيث يقوم بتدريبهم لتحسين أدائهم، ويتجنب اللجوء إلى السلطة

القانونية لمعالجة بعض القضايا، ويظهر أن التحفيز والتشجيع الفعالين من قبل المدير يؤديان إلى نتائج إيجابية أفضل من استخدام العقوبات كوسيلة لتحقيق التحسين في الأداء. ومن منظور سيكولوجي، يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية الحوافز والدوافع، فقد يعكس التفاعل المتوسط افتقار المعلمين إلى الحوافز الكافية أو الشعور بالمساءلة الشخصية، وهو ما قد يؤدي إلى مستويات أقل من الالتزام بالتوجيهات أو الابتكار في تطبيق المناهج التعليمية. النقطة التي حصلت على أعلى درجة، وهي حث قادة المدارس المعلمين على استثمار البيئة المدرسية، تشير إلى أن الدعم المقدم من القادة يعزز الدافعية لدى المعلمين. في المقابل، النقطة الأدنى، المتعلقة بمحاسبة المعلمين المقصرين في تصميم الاختبارات، قد تكون مرتبطة بالخوف من الفشل أو القلق من الانتقاد، مما قد يؤدي إلى مقاومة أو تردد في تحسين أساليب التدريس والتقييم. بصفة عامة، المؤشر العام المتوسط يدل على وجود حاجة لتعزيز التواصل والتحفيز بين القادة والمعلمين لتحقيق تكامل أكبر في تطبيق معايير الجودة التعليمية. واتفقت هذه النتيجة مع أحمد (2023)، دراسة الهلالي (2021). واختلفت عن دراسة الجبوري (2018).

ثالثاً: بيئة الطالب

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبّرة عن "بيئة الطالب"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
يتابع قادة المدارس تفعيل مصادر التعلم داخل المدرسة من قبل المعلمين والمعلمات	403.	0.80	1	متوسطة
يؤكد قادة المدارس على تنمية الثقافة المتبادلة مع الطلبة	403.	0.79	1	متوسطة
يوفر قادة المدارس الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الأنشطة ضمن إمكانات المدرسة	363.	0.61	2	متوسطة
يسعى قادة المدارس إلى توفير مناخ مدرسي فعال	303.	0.73	3	متوسطة
يحرص قادة المدارس على توفير بيئة آمنة ونظيفة للطلبة داخل المدرسة	2.95	0.70	4	متوسطة
يعمل قادة المدارس على توفير بيئة مناسبة ومحفزة للتعليم والتعلم	2.95	0.97	4	متوسطة
يستفيد قادة المدارس من مصادر البيئة المحلية في تعليم الطلبة	2.90	0.99	5	متوسطة
المؤشر العام	3.32			متوسطة

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (8) يلاحظ أنّ جميع الفقرات المعبرة عن "بيئة الطالب" قد حصلت على درجات متوسطة تراوحت ما بين (2.90-3.40)، وقد حصلت الفقرة "يتابع قادة المدارس تفعيل مصادر التعلم داخل المدرسة من قبل المعلمين والمعلمات" على أعلاها، والفقرة "يستفيد قادة المدارس من مصادر البيئة المحلية في تعليم الطلبة. وبلغ المؤشر العام (3.32) وهو معدل ذو درجة متوسطة مما يدل على أنّ تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة. تعزو الباحثة تحديات توفير مصادر التعلم الكافية لقلّة الاهتمام من قبل بعض قادة المدارس، حيث يتجلى ذلك في عدم توفير الموارد التعليمية التي تلبي احتياجات الطلبة. كما تشير إلى عدم متابعة بعض قادة المدارس لجاهزية المصادر التعليمية وعدم التنسيق مع المعنيين في المدرسة والمديرية، مما يعوّل على سد الحاجات اللازمة لتفعيل هذه المصادر بشكل يحقق الأهداف المنشودة ويتناسب مع الخطط الموضوعية. كما يمكن تفسير ذلك بنقص الحافز الداخلي أو الوعي الكافي لدى القادة بأهمية تفعيل مصادر التعلم والبيئة المحلية، وقد يرتبط ذلك بعوامل مثل الإجهاد الوظيفي أو نقص الدعم المؤسسي والتدريب الكافي. هذا التفاوت يعكس تعقيد القيادة التربوية وأثرها على البيئة المدرسية، مما يتطلب جهوداً لتحسين التفاعل ورفع مستوى البيئة التعليمية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2023)، ودراسة الهلالي (2021)، واختلفت عن دراسة الشديفات (2020).

رابعاً: المدرسة والمجتمع:

الجدول (9): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن "المدرسة والمجتمع"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
يعزز قادة المدارس علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	483.	0.61	1	متوسطة
يشرك قادة المدارس المجتمع المحلي بالأنشطة المدرسية	3.44	0.76	2	متوسطة
يطلع قادة المدارس أولياء الأمور على تقييم أبنائهم بشكل دوري	3.40	0.88	3	متوسطة
يتواصل قادة المدارس مع المجتمع المحلي للوقوف على إنجازات الخطة التطويرية	3.36	0.82	4	متوسطة
يعزز قادة المدارس الشراكة المجتمعية عن طريق تقديم خدمات للمجتمع المحلي	3.33	0.89	5	متوسطة

متوسطة	6	0.94	2.96	يتقبل قادة المدارس آراء أولياء الأمور واقتراحاتهم
متوسطة	7	1.04	2.93	يشرك قادة المدارس المجتمع المحلي بحل بعض المشكلات التي تواجهها المدرسة
متوسطة		0.85	3.27	المؤشر العام

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (9) يلاحظ أن جميع الفقرات المعبرة عن "المدرسة والمجتمع" قد حصلت على درجات متوسطة تراوحت ما بين (2.93-3.48)، وقد حصلت الفقرة "يعزز قادة المدارس الشراكة المجتمعية عن طريق تقديم خدمات للمجتمع المحلي" على أعلاها، والفقرة "يشرك قادة المدارس المجتمع المحلي بحل بعض المشكلات التي تواجهها المدرسة" على أدناها.

وبلغ المؤشر العام (3.27) وهو معدل ذو درجة متوسطة مما يدل على أن تقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذا الأمر إلى أنه على الرغم من التركيز الكبير على الشراكة المجتمعية من قبل وحدة الجودة، إلا أن هناك حاجة ملحة لزيادة الوعي لدى أولياء الأمور والمجتمع المحلي بأهمية دورهم الفعّال في تطوير عمليات التعليم وتحسين الأوضاع في المدرسة. كما تعكس النتائج المتوسطة لتفاعل قادة المدارس مع المجتمع المحلي وتوجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة نقصاً في الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية أو شعوراً بعدم الكفاءة في تحقيقها. قد تكون الضغوط النفسية الناتجة عن تعدد المسؤوليات الإدارية والتعليمية، إلى جانب محدودية الدعم المجتمعي والبيئة الاجتماعية، عوامل تؤدي إلى تفاعل محدود. لذا، تحتاج هذه النتائج إلى تعزيز التدريب والدعم النفسي والاجتماعي لقادة المدارس لزيادة كفاءتهم وثقتهم في الانخراط مع المجتمع المحلي وتحقيق شراكات فاعلة. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2023)، واختلفت عن دراسة الجبوري (2018).

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أولاً: تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

لمعرفة تأثير متغير النوع الاجتماعي على تقديرات أفراد العينة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، فقد تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (10): نتائج اختبارات للعينات المستقلة لتأثير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيادة والإدارة	ذكر	14	153.	.330	1.66	78	.100
	أنثى	16	3.05	.350			
التعليم والتعلم	ذكر	14	3.22	.540	.990	78	.320
	أنثى	16	3.10	.510			
بيئة الطالب	ذكر	14	3.04	.340	1.01	78	.310
	أنثى	16	2.98	.430			
المدرسة والمجتمع	ذكر	14	3.10	.550	.160	78	.870
	أنثى	16	3.08	.380			
استجابة تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة	ذكر	14	123.	.300	1.39	78	.170
	أنثى	16	3.05	0.28			

من خلال الجدول (10) 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 الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ جميع قادة المدارس الحكومية في لواء الرصيفة يعملون في مدارس ذات مناخ إداري واحد، وظروف متشابهة في طبيعة عملهم الإداري، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من منظور نفسي واجتماعي، حيث قد يشير غياب الفروق المعنوية إلى وجود توافق عام في الآراء والتجارب بين المشرفين التربويين حول أداء قادة المدارس. وقد يكون لذلك عدة أسباب، منها تأثير ثقافة العمل المشترك، حيث يمكن أن يتأثر المشرفون بنمط موحد من القيادة أو السياسات التعليمية المعمول بها. كما قد يعكس ذلك عدم وجود تباين كبير في أساليب التفاعل أو استجابة القادة لتوجهات وحدة جودة التعليم، مما قد يعكس عدم فعالية

هذه التوجيهات أو عدم تكييفها مع احتياجات الواقع المدرسي. من المهم أيضاً النظر في أن قادة المدارس قد يواجهون تحديات خارجية تؤثر على قدرتهم على الاستجابة بشكل فعال، مثل ضغوط الميزانية أو نقص الموارد، مما قد ينعكس في تقييمات المشرفين. وبالتالي، تعكس هذه النتائج الحاجة إلى مزيد من البحث لفهم العوامل التي تؤثر على تفاعل قادة المدارس مع التوجيهات التعليمية بشكل أعمق، وتطوير إستراتيجيات تدعم تعزيز هذا التفاعل بطرق فعّالة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الهلالي (2021)، ومع دراسة الشديفات (2020)، ومع دراسة أبو كوش (2018)، ومع دراسة الحديدي (2016)

ثانياً: تبعاً للمؤهل العلمي:

لمعرفة تأثير متغير المؤهل العلمي على تقديرات الأفراد لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، فقد تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة، والجدول (10) 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
القيادة والإدارة	دبلوم عال	11	313.	.410	-1.96	78	0.04
	ماجستير أو دكتوراه	19	3.35	.290			
التعليم والتعلم	دبلوم عال	11	3.34	.540	-0.13	78	0.90
	ماجستير أو دكتوراه	19	3.38	.520			
بيئة الطالب	دبلوم عال	11	2.97	.450	-0.78	78	0.44
	ماجستير أو دكتوراه	19	3.15	.370			
المدرسة والمجتمع	دبلوم عال	11	3.09	.420	0.60	78	0.56
	ماجستير أو دكتوراه	19	3.22	.450			
استجابة تعليمات	دبلوم عال	11	3.38	.340	-0.58	78	0.25
وحدة جودة التعليم والمساءلة	ماجستير أو دكتوراه	19	3.27	.250			

من خلال الجدول (11) يلاحظ أنَّ 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 الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتعرّض الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ جميع قادة المدارس يتبعون جهة إشرافيه واحدة، وفي ما يتعلق بعمل وحدة جودة التعليم والمساءلة، فقد عملت على تدريب قادة المدارس كافة على دورات تتعلق بعملية التطوير والتحسين التي تسعى وحدة جودة التعليم والمساءلة لتحقيقها، وذلك لتمكين قادة المدارس من القيام بالأعمال المطلوبة منهم، لذلك كانت استجاباتهم متشابهة في تقديرهم لدور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية، ومن الناحية النفسية، يمكن تفسير ذلك بأن المؤهل العلمي قد لا يؤثر بشكل كبير على آراء القادة، حيث قد تكون القيم والتوجهات المشتركة أكثر أهمية في تشكيل رؤاهم، كما أن الخبرة العملية والتفاعل اليومي قد يعززان شعور المسؤولية المشتركة، مما يؤدي إلى توافقهم حول أهمية توجهات الجودة، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الهاللي (2021)، ومع دراسة أبو كوش (2018)، ومع دراسة الحديدي (2016).

ثالثاً: تبعاً لسنوات الخبرة:

لمعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة على تقديرات أفراد العينة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين، فقد تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول (11): نتائج اختبارات للعينات المستقلة لتأثير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيادة والإدارة	من 6-10 سنوات	6	3.41	.240	1.59	78	.110
	أكثر من 10 سنوات	24	3.22	.370			
التعليم والتعلم	من 6-10 سنوات	6	3.39	.630	.140-	78	.890
	أكثر من 10 سنوات	24	3.33	.480			
بيئة الطالب	من 6-10 سنوات	6	3.17	.480	.110	78	.910
	أكثر من 10 سنوات	24	3.09	.370			

المدرسة	من 6-10 سنوات	6	3.27	.440	1.80	78	.080
والمجتمع	أكثر من 10 سنوات	24	3.11	.420			
استجابة	من 6-10 سنوات	6	3.31	.280			
تعليمات							
وحدة					1.44	78	.160
جودة	أكثر من 10 سنوات	24	3.18	.280			
التعليم							
والمساءلة							

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 الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لتقييم مدى تفاعل قادة المدارس الحكومية في الأردن مع توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ وحدة جودة التعليم والمساءلة باشرت في آذار 2016 أي أنّ الأعمال التي تقوم بها والدورات التي عقدتها لقادة المدارس كلها تمت خلال السنوات الأخيرة الماضية، وجميع قادة المدارس متساوون في الخبرة من حيث معرفتهم بخطة الوحدة الجودة، وأيضاً قد يكون قادة المدارس، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، قد توصلوا إلى فهم مشترك لتوجيهات وحدة جودة التعليم، مما يعكس تعلّماً جماعياً يمكن أن يتجاوز الفروق الفردية في الخبرة. وقد يؤدي تكرار التفاعل مع هذه التوجيهات إلى تحسين المهارات الإدارية والقيادية لدى جميع القادة، ما يقلل من تأثير الفروق في سنوات الخبرة على فعالية التفاعل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الهلالي (2021)، ومع دراسة أبو كوش (2018).

التوصيات:

- 1- نشر تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة وتطبيقها في المدارس الحكومية وخاصة في ما يتعلق بمجال بيئة الطالب.
- 2- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لقادة المدارس حول أهمية توجيهات وحدة جودة التعليم والمساءلة، وكيفية تطبيقها في المدارس لضمان تحسين جودة التعليم.
- 3- العمل على تحسين قنوات الاتصال بين قادة المدارس والمعلمين، وذلك من خلال إنشاء منصات للتواصل الدائم وتبادل الآراء حول إستراتيجيات التعليم والتعلم.
- 4- تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من خلال تنظيم فعاليات ومبادرات تساهم في دعم المدرسة، وتوفير فرص لتواصل أفضل مع أولياء الأمور والمجتمع.

- 5- تشجيع قادة المدارس على استثمار الموارد المتاحة في البيئة المدرسية، بما في ذلك المكتبات والمختبرات، لتعزيز عملية التعليم والتعلم.
- 6- تخصيص موارد إضافية لدعم الفقرات ذات التقييم المنخفض مثل "بيئة الطالب" و"المدرسة والمجتمع"، من أجل تحسين هذه المجالات بشكل خاص.
- 7- يجب تشجيع قادة المدارس على تبني أساليب تعليمية مبتكرة وتطبيق تقنيات جديدة في الفصول الدراسية لتحسين تجربة التعلم.
- 8- التأكيد على مديري المدارس بضرورة الالتزام بتطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وخاصة فيما يتعلق بمجال بيئة الطالب.

المراجع العربية:

- أحمد، رامي مروح. (2023). مدى استجابة مديري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة لتعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة من وجهة نظر مساعديهم. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، مج25، عدد خاص، 166 – 183.
- الجبوري، حسيب. (2018). *درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- حبیب، ولید عباس إسماعيل. (2020). درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(4)، 516-495.
- الحديدي، عماد. (2020). واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية بمديرية غرب غزة في ضوء متطلبات الإدارة الإستراتيجية. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 9(1)، 227-262.
- الحناوي، نعيمة. (2022). دور وحدة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر معلمها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(46)، 65-47.
- السرطاوي، عادل. (2023). جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم في فلسطين: دراسة نوعية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 14(41)، 128 – 139.
- السعود، ختام. (2021). درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية. *مجلة كلية التربية*، 37(11)، 456-489.
- السيد، عبد القادر. (2020). مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة بسلطنة عمان. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ع65، 76 – 105.
- الشديقات، منيرة عبد الكريم حمد. (2020). واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(7)، 1-19.

أبو شرخ، ضياء والأسود، فايز. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(2)، 78-52.

أبو كوش، سالم جمعة (2018). درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(4)، 528-564.

طلّاح، أسماء علي نهار. (2019). ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف وحدة الجودة والمساءلة ومقترحات للتحسين (أطروحة غير منشورة) جامعة اليرموك، الأردن.

المعاضبي، هدى، والجبوري، انتصار. (2014). استخدام منهج Sigma Six لقياس جودة التعليم في الوحدات التعليمية – دراسة حالة في كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة الموصل. *مجلة الإدارة والاقتصاد*. الجامعة المستنصرية، العراق، اصدار (98)، 231-244.

الهيبل، رامي. (2017). دور المساءلة الإدارية لدى قسم الرقابة الداخلية وعلاقته بتحسين الأداء الإداري في مدارس محافظة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين*.

الهلالي، فاتن عبد الله حسن. (2021). درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الأغوار الشمالية، *المجلة التربوية الأردنية*، 6(3)، 245-269.

بني يعقوب، عمر. (2016). درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية بمحافظة عجلون للمساءلة الإدارية ومعوقاتها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة جرش، الأردن.

موقع وزارة التربية والتعليم. 2018. متوافر على الرابط <https://moe.gov.jo/node/7535>

English References:

- Berryhill, J., Fromewiek, J. & Linney, J. (2016). The effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies too stress provoking For Their own good?. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 3-20. DOI:10.22230/ijep.2009v4n5a99
- Erdag, C. (2017). Accountability policies at schools: A study of path analysis, *Educational Sciences. Turkey: Theory and practice*. 17(4): 1405–1432. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0362>
- Herbert, C & Shadreck, M (2013). "Quality Accountability in Education: What say the school heads", *Midlands state university, Gweru, Zimbabwe*.
- Hwail, E (2012). Reality of the educational accountability, the quality assurance, and the relationship between them in UNRWA schools at West Bank from school principals' point view. *Unpublished master Thesis. Al-Najjah National University. Nablus, Palestine*.
- Ministry of Education Website. (2018). Available at: [link](<https://moe.gov.jo/node/7535>)

Ministry of Education. (2018). **Instructional pamphlets of the quality assurance and the accountability Unit in the educational system in Jordan.** *Amman: Al-Dastour Central Print Shop.*

القدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في محافظة إربد

إيمان خالد الطعيمة *

أ.د. حسين سالم الشرعة**

تاريخ وصول البحث: 2024/8/16 م

تاريخ قبول البحث: 2024/11/10 م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على مستويات كل من الخوف من السعادة والنوستالجيا وأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في الأردن، وكذلك التعرف إلى القدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب، عينة الدراسة من (100) فرد من المشخصين بالاكتئاب والذين يراجعون العيادات النفسية في محافظة إربد، وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياسي الخوف من السعادة والنوستالجيا وتطوير مقياس الاكتئاب، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الخوف من السعادة والنوستالجيا والاكتئاب كان متوسطاً.

ووجود علاقة ارتباط طردية مُرتفعة وذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتغيري الخوف من السعادة والنوستالجيا وأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في الأردن، أي أن (47%) من التباين المُفسر في أعراض الاكتئاب يُمكن تفسيره من خلال مُتغيري السعادة والنوستالجيا مُجتمعان معاً. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخوف من السعادة تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النوستالجيا تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة الحالية تصميم برامج تستند إلى تطبيقات النوستالجيا لتخفيف أعراض الاكتئاب، وخفض مستوى الخوف من السعادة عند الأفراد.

الكلمات المفتاحية: الخوف من السعادة، النوستالجيا، أعراض الاكتئاب، مراجعي العيادات النفسية.

* باحثة.

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

The Predictive Power of Fear of Happiness and Nostalgia for Symptoms of Depression among Patients of Psychological Clinics in Irbid Governorate

Abstract

The study aims to identify the levels of fear of happiness, nostalgia and depression symptoms among patients attending mental health clinics in Jordan. It also seeks to identify the predictive ability of fear of happiness and nostalgia with depression symptoms. The study sample consisted of (100) individuals diagnosed with depression who visit psychiatric clinics in Irbid Governorate. They were selected by using the available method. To achieve the study objectives, the fear of happiness and nostalgia scales were used, and the depression scale was developed, and then their validity and reliability were confirmed. The results of the study showed that the level of fear of happiness, nostalgia and depression was average. There was a high and statistically significant direct correlation at ($\alpha \leq 0.05$) between the variables of fear of happiness and nostalgia and depression symptoms among patients visiting psychiatric clinics in Jordan, meaning that (47%) of the explained variance in depression symptoms can be explained by the variables of happiness and nostalgia combined together. The results indicated that there were no statistically significant differences in the level of fear of happiness according to the variable of gender and educational qualification. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of nostalgia according to the variable of gender and educational qualification. One of the most important recommendations reached by the current study is to design programs based on nostalgia applications to alleviate the symptoms of depression and reduce the level of fear of happiness among individuals.

Keywords: Fear of happiness, Nostalgia, Symptoms of depression , Visitors of psychiatric clinics

المقدمة:

تعد السعادة مطلباً إنسانياً يسعى إليه البشر، فغاية حياة الإنسان أن يصل إلى السعادة ولهذا حظي مفهوم السعادة بانتباه واهتمام الإنسان منذ القدم، والوصول إلى السعادة وعيشها هي مسؤولية كل إنسان، وهذا الأمر هو اعتقاد وعقيدة عند الغالبية من البشر (Lyubomirsky et al, 2005) فمهما تباين الأفراد في مذاهبهم وألوانهم وأشكالهم وثقافتهم هناك قاسم مشترك أكبر يجمعهم ألا وهو العيش بسعادة قدر الإمكان دون منغصات أو معوقات (Braun, 2000). وذكر فينهوفن (Veenhoven, 2008) أن المفهوم المرادف للسعادة والذي يعبر عنها بنفس المعنى هو نوعية الحياة والرفاهية الذاتية. ويرى يجت (Yigit, 2013) أن حالة الرضا الداخلية التي يعيشها الفرد هي ما يطلق عليها السعادة. والفرد عندما يكون ذا رضا داخلي فإنه يكون سعيداً ويعبر عن سعادته ويعكسها على شكل مشاعر راقية وانفعالات وجدانية إيجابية وسلوكيات إيجابية، وهي الغايات الأساسية التي تشير إلى رضا الفرد الداخلي، لكن يختلف ويتباين التعبير عنها من فرد لآخر ومن ثقافة لأخرى ومن مرحلة عمرية لأخرى، فبعض الناس يخافون ويتجنبون مواقف السعادة ومسبباتها وعواقبها، وهذه الحالة والظاهرة تسمى ظاهرة الخوف من السعادة (كاظم وعطية، 2021).

إن موضوع الخوف من السعادة أخذ حيزاً من دراسات علم النفس الإيجابي، حيث أشار جوشانلو (Joshi, 2012) إلى أن بعض الأفراد يخافون السعادة أحياناً وتكون لديهم آراء سلبية حولها، ومرجع هذا الخوف وتلك النظرة السلبية تجاه السعادة هو اعتقاد تم استنباطه من مختلف الثقافات.

يعد الخوف من السعادة (Cherophobia) كلمة إغريقية مكونة جزئين (chero) والتي تعني الابتهاج والسرور والسعادة الشخصية، و(Phobia) وتعني الخوف ومن المشاعر والأحاسيس السارة والمفرحة (Kerker, 2017) وخفض المشاعر الإيجابية هي العقوبة المترتبة على اعتناق ذلك النظام والاعتقاد المتمثل بالخوف من السعادة (Yildirim, 2019).

إن النوستالجيا (Nostalgia) والتي هي حالة تعبر عن عاطفة معقدة تتضمن الإدراك الموجه للماضي وخصائص عاطفية مختلطة ترتبط بمفهوم الخوف من السعادة وهذا الرابط يتمثل في تشييت الحاضر، فالنوستالجيا تجعل الفرد يعيش عقلياً وذهنياً في الماضي، والخوف من السعادة تجعل الفرد لا يستمتع بحاضره، ويجعله يعيش حاضره في رتابة مملة ومحبطة. ويتم إثارة المشاعر وتحفيزها عند الفرد النوستالجي من خلال مواجهة رائحة مألوفة، أو صوت، أو تذكارات، أو الانخراط في محادثة أو

الشعور بالوحدة. أما الحنين إلى الماضي، فيفكر فيه الفرد أو يتذكر أو يسكن في ذكرى الماضي، وغالبًا ما ينظر الناس إلى الذاكرة من خلال نظارات وردية اللون أي لا يعيشون لحظتها باستمتاع. ويقوم مفهوم النوستالجيا ويتشكل عند الفرد على ثلاثة مراحل، مرحلة ردة الفعل العاطفية المرتبطة باسترجاع ذكريات داخلية، والاستجابة المعرفية المتضمنة اعتقاد الفرد بأن الماضي أفضل من الحاضر، والاستجابة السلوكية والتي تركز على الحنين للماضي والعيش فيه بكل تفاصيله (Kelley et al., 2022). الأشخاص المصابون بالنوستالجيا يعيشون الماضي بكل ما فيه من أحداث يرفضون الواقع الذي يعيشونه مهما كان، ويحنون للماضي الذي عاشوه بتفاصيله لدرجة أنهم لا يستمتعون في حاضريهم واللحظات السعيدة التي يعيشونها إحساسًا منهم واعتقادًا أنها غير دائمة ويخافون فقدانها، فهم يهربون بملء إرادتهم إلى الماضي والذي لن تتغير فيه اللحظات أو المواقف السعيدة، ذلك لأنها ذكريات لا يمكن المس بها أو تغييرها، فهي باقية وثابتة، كذلك الخوف من السعادة فإنه قائم على الخوف من شيء يسبب السعادة ظنًا من صاحبه أنه سيعقبه شر أو ألم، فالقاسم المشترك بين المفهومين (الخوف من السعادة والنوستالجيا) هو البقاء أو الالتزام بعيش شيء مألوف اعتمادًا على الظن، فمن يعاني من مفهوم الخوف من السعادة يلتزم بالحياة دون سعادة وفرح ظنًا منه أن السعادة سيعقبها ألم وخوف، ومن يعاني من النوستولوجيا يتردد إلى الماضي والذي لن يتغير ظنًا منه أن الحاضر قد ينتهي ويتغير إلى شيء مزعج. (Tafreshi, 2009)

إن الأصل بالفرد أن يعيش حياته بشكل طبيعي، دون تغليب مرحلة على أخرى، وحياة الإنسان تمر بثلاث مراحل الماضي والواقع أو الحاضر الذي يعيشه والمستقبل الذي لم يأت وقد يكون أو لا يكون، وأي تغليب أو مبالغة في التمسك بمرحلة فإنه أولاً سيكون على حساب مرحلة أخرى ناهيك عن الضرر الذي سيقع جراء هذا التفضيل، وعليه فإن الإنسان الطبيعي هو الذي يكون عادةً في عيشه أو تفكيره لأي مرحلة من مراحل عمره دون مبالغة أو تزمّت، وبنفس الوقت قادر على تحديد مشاعره والتعبير عنها بشكل طبيعي (Yıldırım, 2019).

وإنه عندما تكون الحياة لا تجري كما يشتهي الفرد، فقد يحن إلى الماضي بما فيه من ذكريات ومواقف ولحظات يتمنى عيشها مجددًا، ومن هنا تكون بداية المشكلة وهي أن الفرد يبقى يعيش تلك اللحظات السعيدة والحقيقية بشكل مبالغ فيه مهملاً واقعه وحاضره والذي هو أصلًا جزء من حياته والذي سيصبح ماضيًا وهذا الحال الذي يكون عليه الفرد من عيشه للماضي بكل تفاصيله على حساب حاضره الذي يعيشه هو ما يسمى بحالة (النوستالجيا)، ناهيك أيضًا عن

خوف الفرد من أن يعيش السعادة أو يسلك مسالكها ظناً منه أنه سيعقبا ألم وخسران، عندما يكون حال الأفراد في حنين مبالغ فيه إلى الماضي مع إهمال الواقع وحالة الخوف من السعادة يؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار النفسي والذي قد يظهر على شكل أعراض متعددة منها أعراض الاكتئاب حيث إن من أعراض الاكتئاب الخوف من الحاضر (جريش، 2017)

وعندما يعاني الشخص من الاكتئاب والذي يعني أنه مجموعة من العلامات التي تظهر على الفرد والتي تتمثل بما يلي: (مزاج منخفض في معظم اليوم، انخفاض الاستمتاع في الأنشطة التي كان يحبها، فقدان الوزن الملاحظ أو زيادة ملاحظة في الوزن، أرق أو فرط بالنوم، خمول كل اليوم تقريباً، تعب أو فقدان الطاقة كل اليوم، انخفاض القدرة على التفكير والتركيز، التفكير المستمر بالموت)، فإن حياته تشبه الكهف المظلم الذي يصعب اقتحامه، فتنعكس أفكاره السلبية على مشاعره وتصرفاته، وهذا تماماً ما يحصل مع الخوف من السعادة إذ إن المصاب بها ينظر للحاضر والمستقبل نظرة سلبية ويظهر عليه اليأس والإحباط، ويلجأ كثير من المصابين بالاكتئاب الخوف من السعادة لتذكر الماضي والعيش فيه كنوع من الهروب من الواقع وهذه أهم أعراض النوستالجيا (جريش، 2017).

خلفية الدراسة وأهميتها:

الخوف من السعادة:

إن السعادة مطلب إنساني يسعى الفرد إليه وهدف ينشده ويطلبه، وأن الفرد هو المسؤول الأول والأخير عن سعادة نفسه (Lyubomirsky et al., 2005).

تعد السعادة من المشاعر الراقية ومن الإنفعالات الوجدانية الإيجابية، ومن الغايات الأساسية التي تعبر عن رضا الفرد عن ذاته، مع اختلاف وتباين التعبير عنها من فرد لآخر ومن ثقافة لآخرى، ومن مرحلة عمرية لآخرى، فبعض الأفراد يتجنبون المواقف السعيدة ويخافون عواقب هذه المواقف، وتسمى هذه الحالة بالخوف من السعادة (كاظم وعطية، 2021).

إن الخوف من السعادة هو حالة من الخوف غير المنطقي أو المبرر، فقد يجد الفرد نفسه غير قادر على الاستمتاع بأي مشاعر تجلب له السعادة والسرور (Joshanloo & Weijers, 2014). والخوف من السعادة هو خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن عدة عوامل متباينة ومختلفة مثل خبرات الماضي غير السارة، وتشويه إدراكي معرفي للواقع والذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، والتضخيم للسلبية ونفي الإيجابيات المرتبطة بالذات والواقع والتي تجعل الفرد في حالة من التوتر وعدم الأمان (Gilbert et al., 2012).

والخوف من السعادة هو حالة ترتبط بشكل سلبي بالمتغيرات النفسية الإيجابية. ويُشير إلى فكرة أن السعادة تُؤدّي إلى حدوث أشياء سيئة ويجب الحذر منها، مما يدفع الأفراد إلى قمع مشاعرهم الإيجابية الأصيلة تجاه السعي وراء السعادة لتجنب الآثار السلبية للحالات الذهنية الإيجابية (مثل السعادة والفرح)، ويمكن اعتبار الخوف من السعادة اعتقادًا مختلفًا قد يولد ميلًا نحو تثبيط المشاعر الإيجابية (Joshanloo, 2013).

وهناك من يرى أن المشاعر الإيجابية مثل السعادة والحب ليست دائمًا ممتعة، بل تعتبر أيضًا مشاعر مخيفة ويمكن أن تسبب الخوف من السعادة (Gilbert et al., 2014) وهي أيضًا عاطفة تسبب بعض النتائج السلبية للسعادة، ولذا يجب تجنبها في بعض الحالات (Joshanloo, 2014)، وهي نتيجة للخوف من العواقب التي تلي المواقف السعيدة التي يمر بها الفرد (الرجبي، 2021). هناك عوامل متعددة تؤدي إلى تمكن حالة الخوف من السعادة من الفرد، مثل: العزلة والانطواء التي يعاني منها بعض الأفراد تجعلهم عرضة وهدفًا للإصابة بالخوف من السعادة، ووجود أحداث ماضية نفسية وجسمانية يعاني منها الشخص. أيضًا هناك بعض أنماط الشخصية تجعل الأفراد عرضة أكثر من غيرهم للإصابة به، مثل نمط الأشخاص الكماليين، الذين يرون أن السعادة هي صفة الأشخاص الكسالى أو غير الجادين والمنتجين، لذا فهم يتجنبون الأنشطة التي قد تجلب السعادة والسرور، وقد يكون للعوامل الجينية والوراثية والكيمائية المخية دور لظهور الخوف من السعادة عند الفرد. (Lambrou, 2014).

النوستالجيا:

ظهر مفهوم النوستالجيا مؤخرًا وبشكل مستقل على أنه مركب نفسي من مجموعة حالات معرفية وعاطفية تظهر بصيغة شوق وامتنان وحنين إلى الأشخاص والأشياء والبيئة التي عاش بها الفرد في الماضي (Mallory et al., 2018).

والنوستالجيا مورد ومصدر ورد فعل للانفصال الذاتي نتيجة أحداث الحياة الواقعية السلبية وتكون القطيعة بين الماضي والمستقبل، في حين إن الاستمرارية الذاتية نوع من الارتباط بين الماضي والمستقبل والشعور النفسي بالرضا. (Huang, Liao & Cai, 2023).

كما أنها تعدّ تكتيك وإستراتيجية لتحسين حالة الفرد المزاجية، ومواجهة صعوبات التكيف والشعور بالوحدة، وهي عاطفة شعورية وحنين تجاه ما يتعلق بكل ما له علاقة بالماضي (Kelly et al., 2023). وينظر للنوستالجيا على أنها إستراتيجية دفاع يستخدمها العقل لتحسين الحالة

النفسية ولتحسين المزاج عندما يواجه الفرد صعوبات في التكيف وعند الشعور بالوحدة (Kersten & Cox, 2023).

أشكال النوستالجيا:

هناك أشكال يمكن أن تظهر فيها النوستالجيا (Zhou et al., 2020):

1. النوستالجيا الثقافية: ولها دور مهم في تشكيل هوية الفرد، والدعوة إلى استكشاف تقاليد وعادات الأجيال السابقة، سواء ما يتعلق بالانغماس في مأكولات الأجداد، أو الاحتفال بالمهرجانات التقليدية، أو الانغماس في الأدب التاريخي، فإن النوستالجيا الثقافية تربط الفرد بجذوره ودعم وتنشيط الترابط الاجتماعي، مما يقوي روابط العلاقات، يشير (هيرتز) أن الشخص النستولوجي يعيش بأفكاره مع شخصيات الماضي، فعقله مسكون بهم، ويحدد التواصل الرمزي مع الأشخاص المهمين في حياته، بحيث تصبح أشكال الماضي منقولة لواقعه الحالي ولحياته فتصبح جزءاً من حاضره، ويضيف معنى لحياة الفرد ووجوده، كما ترضي حاجته للانتماء والاعتبار، وتزيد من تقديره لذاته وهويته.

2. النوستالجيا الشخصية: وهي حالة عاطفية تصيب الفرد عند تفكيره في أحداث أو لحظات ذات معنى من ماضيه، ناهيك عن الشعور الدافئ الذي يجتاح الفرد عندما يعثر على صورة قديمة أو يستمع إلى أغنية تعيده إلى زمان ومكان محددين، فالنوستالجيا تؤكد الإحساس بالمعنى وتجده، فيتم توظيف النستولوجيا كطريقة علاجية في حالات الشعور بالوحدة والانعزال أو الاغتراب، فهي تعمل على تسكين هذه المخاوف الوجودية من خلال تعزيز الطقوس والتقاليد الثقافية، والاستمتاع بذكريات الماضي مثل ذكريات المدرسة، والتجمعات العائلية، وطقوس الأعياد والمناسبات، وتجميع الفرد لأشياء لها معنى من ماضية كتذاكر السينما أو المباريات أو مخلفات الحرب التذكارية تزيد من إحساس الفرد بالانتماء الثقافي، حيث أن هذا الاعتقاد والتوجه يعطي الفرد شعوراً أنه يعيش حياة هادفة ذات معنى.

3. النوستالجيا التاريخية: تجارب الفرد الشخصية تتأثر بالسياق التاريخي السابق الذي حدث في الماضي، فعندما يتذكر الفرد ماضيه، يدرك تأثير الأحداث التاريخية على حياته وبالتالي فإن هذه الأحداث لها تأثير على سلوكه، وأيضاً عند تذكر هذه الأحداث يشعر بالحنين للماضي.

4. النوستالجيا التوقعية: وهي تأمل الفرد وتوقعه أن يحدث معه أشياء ومواقف وينفعل عند التفكير بذلك وتخيل المواقف التي سيمر بها قبل حدوثها بالفعل، وينطوي هذا النوع من الحنين

إلى فقدان ما لم يتم فقدانه بالفعل أو بالتجربة، كما أنه ناجم عن تخيلات تقوم على صراع بين حاضر فعلي ومستقبل افتراضي يتخيله الفرد قبل أن يحدث.

هناك وظائف رئيسية ومهمة تؤديها النوستالجيا (Batcho, 2020) وهي:

- تعزيز الترابط الاجتماعي: تجعل النوستالجيا الأفراد يشعرون بأنهم أكثر ارتباطاً اجتماعياً، من خلال التفكير والكتابة عن الذكريات الجميلة أو الاستماع إلى الموسيقى المرتبطة بها. مما يزيد من ضبط النفس والثقة بالنفس، وتعزيز الهدف والمرونة والتفاؤل والإبداع والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

- استمرارية وديمومة الذات: استرجاع الذكريات ورواية القصص عن حياة الفرد يعزز من إحساسه بالاستمرارية الذاتية، وهو أمر مهم لفهمنا العقلية، ومصدر للإلهام والتحفيز، والسعي لتحقيق أي أهداف مهمة للمستقبل.

- تعزيز تقدير الذات: إن النوستالجيا تعزز احترام الذات وتعزز فكرة أن الحياة مليئة بالمعنى. - استراتيجية تكيفية تعمل على خفض الضغوط: يستخدم العقل استراتيجية " النوستالجيا " لرفع المزاج ولتحسين الحالة النفسية عند شعور الفرد بأن حياته فقدت قيمتها، فيقوم العقل باستدعاء ذكريات الماضي الطيبة بدفئها وعواطفها، فتعطيها تلك الذكريات الدفعة التي يحتاجها للتعامل مع التحديات الحالية.

- تزويد الفرد بمعنى الحياة والحفاظ عليه: تعمل النوستالجيا على إضفاء معنى أكبر على الحياة، والتأقلم في الأوقات المضطربة من خلال تعزيز الترابط الاجتماعي والاستمرارية الذاتية في الحياة. - الشعور بالراحة عند مواجهة الخسارة في الحياة: الإحساس بالراحة عند الانخراط في أنشطة الحنين ومعالجة مشاعر الفرد وفهمها.

- القدرة على تنمية وتقوية الهوية، فللنوستالجيا القدرة على الحط من الهوية أو تحقيقها. وأن النوستالجيا استجابة تحدث نتيجة للمشاعر التي يكتنفها نقص إثبات الذات وإخفاء الهوية، وذلك أنها تمكن الفرد من التعرف على الحقائق الوجودية لذاته الماضية بحيث تسمح له باستعمالها في الحاضر والمستقبل.

قد تتقاطع النوستالجيا مع أعراض الاكتئاب كون بعض أعراض الاكتئاب هي امتداد لأعراض النوستالجيا.

تعريف الاكتئاب: الاكتئاب هو شعور بالحزن أو انخفاض الاهتمام أو المتعة في ممارسة النشاطات، والذي يصبح اضطراباً عندما يكون شديداً بما فيه الكفاية للتأثير في الأداء، قد يحدث الاكتئاب عقب فقدان حصل مؤخراً أو حدث حزين آخر، ولكنه يكون غير متناسب مع هذا الحدث ويستمر لفترة زمنية أطول مما هو مناسب (DSM5 TR, 2022)

ينظر إلى الاكتئاب على أنه اضطراب نفسي يصحبه مجموعة من الأعراض التي تبين الحالة النفسية والمزاجية للفرد، والتي تتمثل في الحزن الشديد، والإحباط، وفقدان الهمّة، وعدم الاستمتاع بأي شيء، والشعور بالتعب، والإرهاق وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات والشعور بالقيمة وانعدام الثقة بالنفس (مستريحية، 2021). وهو أيضاً حالة من الحزن الشديد المستمر ينتج عن الظروف المحزنة والأليمة وتعبّر عن شيء مفقود وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لحزنه (بدوي، 2023).

الاكتئاب اضطراب من الاضطرابات التي تتعلق بالمزاج، وتظهر أعراض الاكتئاب على أي فرد باختلاف الجنس والعمر، وتزداد خطورة الاكتئاب كلما زادت ضغوطات الحياة على الفرد الذي يعاني من الاكتئاب، حيث بين الخالدي (2020) أنه عندما يتعرض الفرد لضغوط وتراكمات يؤدي ذلك إلى ظهور أعراض الاكتئاب وانخفاض معنى الحياة، وظهور الاكتئاب ليس مقروناً بنوع معين من الضغوط، فقد يرتبط ظهور الاكتئاب بأحد أنواع العنف أو الحوادث الصادمة، أو المشكلات العاطفية، أو الفقد.

والاكتئاب هو وضع نفسي ينطوي على الحزن، أو الأسى، أو خيبة الأمل، أو الوحدة التي يمر بها الفرد أحياناً، وهناك صعوبة في فهم أسباب الاكتئاب تمام الفهم لكن هناك أسباباً متعددة وضحت أن الاكتئاب ممكن أن يظهر في مواقف وظروف معينة مثل: فقدان قريب، أو صديق، أو وظيفة، أو هدف معين في حين يرى الكثيرون أن التجارب التي تحدث أثناء الطفولة الأولى قد تجعل بعض الناس معرضين بصفة خاصة للاكتئاب في المراحل التالية من حياتهم (بقيون، 2020).

الاكتئاب اضطراب نفسي يصيب نحو 15 % من الأفراد، وهو مصنف في المرتبة الثانية بعد أمراض القلب في تسبب الإعاقة في حياتنا حول، ويتمثل الاكتئاب بصفة عامة في كونه إحساساً بالتعاسة، وفقدان الأمل وشكاً بالذات ونقداً لها، واضطراب النوم، ونقص وزن المرضى، وعدم القدرة على التركيز أو التأقلم مع الأمور العادية في الحياة، ويختلف الاكتئاب عن فترات الحزن الطبيعية حيث إنه يتقدم ويرافقه فقدان الوزن وقلة النوم (بيرنز، 2021).

أعراض الاكتئاب:

للاكتئاب مجموعة من الأعراض التي يشعر بها الفرد وتتضح من خلال الشعور بتدني الطاقة الجسمية وصعوبات معرفية، والشعور بالذنب، وتدني احترام الذات، والنظرة التشاؤمية، والانطوائية، وسرعة الغضب، والشعور بالعجز (جريش، 2017). كما إن أعراض الاكتئاب تمثل حالة شجن متواصل وحالة حزن مستمر لا يعلم الفرد مصدرها على الرغم من أنها تنتج عن ألم وأحداث مؤثرة وانفعالية مر بها. ويؤدي ذلك إلى هبوط طاقة الفرد الجسمية والنفسية والحركية، والشعور بالإعياء من أقل مجهود، وعدم القيام بالمهام المطلوبة من الفرد، وفقدان الاهتمام بالناس والأحداث، وفقدان الاهتمام بالهوايات وعدم القدرة على الاستمتاع بأي عمل، ويسود الفرد مشاعر اليأس والذنب وفقدان القيمة والثقة بالنفس، وسيادة مشاعر اللامبالاة بالأحداث من حول الفرد، وفقدان القدرة على التركيز والتحكم والضبط والتوجيه الذاتي (عبد المجيد، 2023). وترتبط أعراض الاكتئاب بالناقلات العصبية التي تكمن وراءها أنظمة الكبح السلوكي، والتنشيط السلوكي، ويؤثر الاكتئاب سلباً على سلوكيات الفرد ويجعله يشعر بالخوف والتوتر والخجل من الآخرين (القرعان والشريفين والرفاعي، 2021).

ويتم تشخيص الاكتئاب في حال توفر خمسة أعراض أو أكثر من الأعراض الآتية: مزاج منخفض، وانخفاض في الاهتمام أو الاستمتاع، وزيادة واضحة أو انخفاض في الوزن والشهية، أرق أو فرط نوم، وهيجان نفسي أو خمول، بالإضافة إلى تعب وفقدان الطاقة وأحاسيس بانعدام القيمة وانخفاض القدرة على التفكير أو التركيز. كما وتزيد أفكار الموت والانتحار (DSM5 TR, 2022). ومن أهم الأعراض التي ذكرها الدليل التشخيصي للاكتئاب:

-الأعراض النفسية والانفعالية: مثل الحزن والبكاء، انخفاض الطاقة نوبات البكاء غير متحكم فيها الشعور بالذنب الخجل وخيبة الأمل القلق وضعف الثقة، اليأس، التعب والإرهاك والفقر واللامبالاة.

-الأعراض الفسيولوجية: وتظهر بصورة متكررة في الأفراد المكتئبين كالانقباض في الصدر والشعور بالضيق، وفقدان الشهية، ورفض الطعام لشعور المريض بعدم استحقاقه له لرغبة الموت، نقصان الوزن والإمساك، الصداع والتعب لأقل مجهود، والألم في الجسم خاصة في الظهر، ضعف النشاط العام، التأخر النفسي الحركي، والرتابة الحركية، وتوهم المرض والانشغال على الصحة، واضطراب النوم، والكآبة.

-الأعراض المعرفية: ومظاهرها التشرد، والتفكير المطلق، ونقد الذات والصعوبة في التركيز والتذكر، وتشئت الانتباه وفقدان الاستبصار، ووجود أفكار انتحارية.

-الأعراض السلوكية: مثل تجنب الناس وعدم الاكتراث بهم، وإهمال الأعمال المنزلية وعدم القيام بالأنشطة اليومية، والصراخ لأتفه الأسباب والخلافات الكثيرة، وفقدان القدرة على التحكم في النفس.

أشكال الاكتئاب:

يشخص الاكتئاب الرئيسي حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM5 TR, 2022) أشكال الاكتئاب على أنها:

الشكل الأول: وهو خاص يتعلق بوصف النوبات المزاجية، مثل نوبة الاكتئاب العظمى، ونوبة الهوس، والنوبة المختلطة، ونوبة الهوس الخفيف (تحت الحاد)، وهي تصف مختلف الاضطرابات المزاجية. وهذه النوبات تخدم تكوين فئات بنائية لتشخيصات مرضية.

القسم الثاني: ويصف اضطرابات المزاج مثل: اضطراب الاكتئاب، عسر المزاج، والاضطراب ثنائي القطب والمحكات التشخيصية تختبر معظم الاضطرابات المزاجية المتطلب وجودها، أو غيابها في النوبة الاكتئابية التي تم وصفها في القسم الأول.

القسم الثالث: فيشمل بوجه خاص وصف النوبات المزاجية الحديثة، أو مسار النوبات، والنوبات المعادة.

بينما صنف (Mosley, 2020) أنواع وأشكال الاكتئاب إلى الاكتئاب العصبي وهو الذي يتميز بالمبالغة والتطرف، والاكتئاب الذهاني وهو الأشد خطراً حيث يصبح الفرد الذي يعاني منه خطراً على نفسه وعلى المجتمع، والاكتئاب الموسمي ويظهر هذا الشكل عند البعض في أوقات معينة من السنة ويميل الفرد إلى الانعزال والحزن والنوم الطويل في وقته.

آثار الاكتئاب:

للاكتئاب علاقة مرتبطة بفكرة التدعيم خاصة خفض التدعيم الإيجابي، والذي من شأنه أن يترك آثاراً سلبية على الفرد والتي منها الشعور بالبؤس وعدم الارتياح، وانتقاص قيم الذات، والشعور بالذنب والإحساس الفعلي بالإرهاق، والانعزال الاجتماعي، والمشكلات البدنية، وانخفاض معدل النشاط (جوهر، 2021).

إن الاكتئاب من العوامل النفسية ذات الأثر السلبي على قدرة الفرد على التكيف الجيد مع الآخرين؛ وذلك لأنها تحد من قدرته على التفاعل وتحد من سلوكه وتصرفاته في المواقف

الاجتماعية فهي تتمثل في الشعور بالقلق والتوتر والتقلبات الوجدانية العنيفة وعدم القدرة على السيطرة على تلك التقلبات، وقد تتداخل كل هذه المفاهيم مع بعضها ويكون الفرد غير متزن انفعالياً نتيجة لذلك (سليمة، 2020).

من آثار الاكتئاب ما يشعر به الفرد بعدم راحة، وعدم التمتع بالطاقة، أو أن الفرد الذي يعاني من الاكتئاب ليس لديه شهية، ويواجه صعوبة في التركيز، وخلل في الجهاز العصبي، كما وتزيد لديه مشاعر الاحباط أو الحزن، والإحساس بانعدام القيمة، وزيادة التفكير في الموت بصفة دورية، والأفكار الانتحارية، وفقدان الاهتمام أو السرور عند ممارسة الأنشطة المعتادة التي يقوم بها، وتسود لديه مشاعر التبلد الفكري والتردد أو التفكك (Aleisa et al., 2022).

الخوف من السعادة والنوستالجيا والاكتئاب:

إن النوستالجيا قد تعمل على زيادة ظهور أعراض الاكتئاب وذلك من خلال الحنين إلى الماضي، وأن الاستغراق والمبالغة في النوستالجيا قد يكون مؤشراً ومنبئاً لحدوث الاكتئاب، والخوف من السعادة هو م مهد ومؤشر على حدوث الاكتئاب، فالفرد المصاب بحالة الخوف من السعادة يعيش حالة من التوتر وعدم الأمان، لذا لا يشعر بالمتعة واللذة عند القيام بعمله أو إنجازه مما يجعله يعيش حالة من الاكتئاب فاقداً للمتعة عند ممارسة النشاطات واهتماماته منخفضة ناهيك عن حالة الحزن التي يعيشها. ووفقاً لما سبق نجد أن النوستالجيا المبالغ فيها والخوف من السعادة هما مؤشران على الاكتئاب، وقد تستدعي حالة الاكتئاب التي يعيشها الفرد أن يستذكر الماضي كمحاولة منه للهروب من واقع والخوف من مواجهته وبذلك يكون متنبؤ بإصابة الفرد بالاكتئاب. ولأهمية قضايا الخوف من السعادة والنوستالجيا فقد أجريت دراسات عديدة تناولتهما بطرق مختلفة وربطها بمشكلات نفسية متعددة.

قامت كرستمان (Christmann, 2023) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر النظرة الإيجابية للماضي على تغير المزاج لدى عينة من الأشخاص المصابين بفقر الدم، تكونت عينة من (85) شخصاً في هولندا. وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك أثراً ملحوظاً في تحسين المزاج لدى المصابين بفقر الدم عند النظرة الإيجابية إلى الماضي.

قام الشيخ (2023) بإجراء دراسة للتحقق من دور النوستالجيا كمتغير يتوسط العلاقة بين فقدان المسار وأعراض الاكتئاب لدى ذوي المعاشات، تكونت عينة الدراسة (53) من موظفي الحكومة والقطاع الخاص في محافظة طنطا. وقد أوضحت النتائج شدة النوستالجيا لدى ذوي

المعاشات من القطاع الخاص مقارنة بذوي المعاشات من القطاع العام. كما أوضحت النتائج للنوستالجيا دور الوسيط في الحد من مشاعر فقدان المسار وعلاقتها بالاكتئاب حيث أسهمت النوستالجيا بالتخفيف من شدة الاكتئاب.

كما قام هانق وآخرون (Huang, et. Al, 2023) بدراسة لتحليل تأثير علاج الحنين للماضي على تخفيف أعراض الاكتئاب لدى المرضى المسنين المصابين بالاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (89) مشاركاً من كبار السن في مستشفى الثالث لونغ يان في الصين. وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن تقليل أعراض الاكتئاب من خلال علاج الحنين (النستولوجيا).

وقام كل من حسين والحشيب (Hussain & Alhabashb, 2022) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر سرد النوستالجيا على خفض مستوى أعراض الاكتئاب لدى المصابين بالاكتئاب من طلاب جامعة ولاية ميشيغان. تكونت عينة دراسة من (148) طالباً جامعياً. وأظهرت نتائج الدراسة بأن مشاركة التجارب السابقة وتحويلها إلى مشاعر إيجابية له أثر على خفض أعراض الاكتئاب.

وفي دراسة أجراها جيلسيا وآخرون (Chelsea, et. Al, 2021) هدفت إلى بيان دور النستولوجيا كمنبئ بخفض الكرب لدى عينة من أفراد فاقد ذويمهم، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً من طلاب جامعة ساوثامبتون في إنجلترا فاقد ذويمهم. وأظهرت النتائج أن الأشخاص الذين تعرضوا إلى خبرة النوستالجيا بشكل أعلى أكثر انخفاضاً في الأفكار الاقترامية والاكتئاب بمرور الزمن، وارتبطت فرط الاستثارة بانخفاض درجة التعرض للنوستالجيا، كما أن منخفضي خبرة لم يظهر عليهم أي تغير في الأفكار الاقترامية والاكتئاب بمرور الوقت.

وأجرى ديماركو (DeMarco, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية أسلوب اليقظة العقلية لتحسين مستوى النوستالجيا وخفض أعراض الاكتئاب. تكونت العينة من (473) طالباً جامعياً من جامعة كانساس في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج بأن أسلوب اليقظة فعال في تحسين مستوى النوستالجيا وخفض أعراض الاكتئاب.

قام جوردان وآخرون (Jordan et al., 2020) بدراسة هدفت الدراسة إلى فهم علاقة الخوف من السعادة بأعراض الاكتئاب. تكونت العينة من (375) مشاركاً من الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج ارتباط الخوف من السعادة بشكل إيجابي مع أعراض الاكتئاب.

قام جيلبرت وآخرون (Gilbert et al., 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العمليات المرتبطة بمخاوف التعاطف والخوف من السعادة وعلاقتها بالأليكسيثيميا. تكونت العينة من (52) مشاركاً في العيادات الصحة النفسية في إنجلترا. وأظهرت النتائج أن الخوف من السعادة هو

أفضل مؤشر للاكتئاب والقلق والتوتر، وأظهرت النتائج أن المخاوف من المشاعر الإيجابية تتوسط تمامًا في الارتباط بين الأليكسيثيميا والاكتئاب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي ربطت بين الاكتئاب والنوستالجيا يتضح بأن أهم ما توصلت إليه الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاكتئاب والنوستالجيا ومنها دراسة (Christmann, 2023؛ Hussain & Alhabashb, 2022) وأما دراسة (الشيخ، 2023) التي لم تتطرق إلى إيجاد العلاقة الارتباطية إنما كشفت عن مساهمة النوستالجيا التخفيض من شدة الاكتئاب، ودراسة (Huang, et. Al, 2023) التي توصلت إلى أنه يمكن تقليل أعراض الاكتئاب من خلال علاج الحنين (النوستالجيا). وأما الدراسات السابقة التي ربطت بين الاكتئاب والخوف من السعادة يتضح بأن أهم ما توصلت إليه وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاكتئاب والخوف من السعادة ومنها دراسة:

(Jordan et al., 2020) و (Gilbert et al., 2014) ، و (Chelsea, et. Al, 2021)

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تسعى إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في محافظة إربد، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة بحسب اطلاع الباحثة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري وإعداد المقاييس المتعلقة بها . مشكلة الدراسة: هناك تشابه بين أعراض اضطراب الاكتئاب والخوف من السعادة والنوستالجيا ومنها (مشاعر الحزن أو البكاء، صعوبة في تحديد المشاعر والتمييز بينها، وفقدان الاهتمام أو المتعة بالحظة الحالية)، وهذا ما يقود إلى التفكير في دور كل من والخوف من السعادة والنوستالجيا في ظهور أعراض الاكتئاب، فقد يلجأ الكثير من الأشخاص إلى النوستالجيا للهروب من الواقع الأليم الذي يعيشونه، والعودة إلى الماضي واجتراره للتغلب على معاناة الحاضر، وربما يؤدي تدني انسجام المكتئب مع الواقع وعيش اللحظة الحالية إلى الانخراط في الماضي واسترجاع الذكريات المختلفة وخاصة المريحة منها

قد تطور الفرد أعراض الاكتئاب نتيجة النوستالجيا وكذلك الخوف من السعادة قد يتقاطع مع أعراض الاكتئاب، وهناك قواسم مشتركة بين أعراض الاكتئاب والخوف من السعادة والنوستالجيا ومنها (مشاعر الحزن أو البكاء، الصعوبة في تحديد المشاعر والتمييز بينها، وفقدان الاهتمام أو المتعة بلحظة الحالية)، وهذا ما يقود إلى التفكير في دور كل من الخوف من السعادة والنوستالجيا في ظهور

أعراض الاكتئاب، فقد يلجأ الكثير من الأشخاص إلى النوستالجيا للهروب من الواقع الأليم الذي يعيشونه، والعودة إلى الماضي واجتراره للتغلب على معاناته الحاضر. وربما يؤدي تدني انسجام المكتئب مع الواقع ومعايشة اللحظة الحالية إلى الانخراط في الماضي، واسترجاع الذكريات المختلفة وخاصة المريحة منها.

كذلك قد تعمل النوستالجيا على توجيه الأفراد الذين تظهر لديهم أعراض الاكتئاب إلى العيش في الماضي الأمر الذي قد يجعلهم يشعرون بالحنين للأوقات السابقة، ومن الممكن أن تكون هذه الذكريات مرتبطة بمشاعر السعادة التي كانت موجودة في ذلك الوقت ومع ذلك قد يحسون في الوقت ذاته بعدم القدرة على العيش في الوقت الحالي أو على تحقيق مستوى مشابه من السعادة في الوقت الحالي، مما يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب.

ومن خلال عمل الباحثة كمعالجة نفسية في إحدى العيادات النفسية في الأردن، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة فإنه يوجد تشابه بين أعراض اضطراب الاكتئاب والنوستالجيا ومنها مشاعر الحزن أو البكاء وصعوبة في تحديد المشاعر والتمييز بينها، وفقدان الاهتمام أو المتعة بالأنشطة والقلق والشعور بانعدام القيمة أو الذنب، وهذا يقود إلى التفكير بأن للخوف من السعادة والنوستالجيا دور في ظهور أعراض الاكتئاب، فقد يلجأ الكثير من الأشخاص إلى النوستالجيا للهروب من الواقع الذي يعيشونه، وتذكر الماضي والانخراط في التفكير بالحنين إلى الماضي ويعطي الأفراد شعوراً أقوى بالانتماء أو الاجتماعية ويظهرون استمرارية أعلى بين ماضهم وحاضرهم ويصفون حياتهم بأنها أكثر وضوحاً وغالباً ما يشيرون إلى مستويات أعلى من المزاج الإيجابي. وعلى الرغم من أن المشاركة بالحنين إلى الماضي خاصة عندما يتم تنفيذها بشكل معتاد ومفرط قد لا تكون مفيدة للجميع، إلا أنها بشكل عام مورد يمكن للناس الاستفادة منه للتخفيف من ضغط الحاضر ويسمح لهم بالتعامل بشكل أكثر فعالية مع تقلبات الحياة. وقد يشعر مرضى الاكتئاب أيضاً مشاعر مرتبطة بمفهوم النوستالجيا مثل الضعف الواضح في تحديد مشاعره تجاه المواقف والأحداث، بالإضافة إلى وصف مشاعر بعيدة نوعاً ما عما يعانيه أو يمر به، غير أنهم لا يأبهون لمشاعرهم الداخلية.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة والتي تحاول الكشف عن القدرة التنبؤية بالخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد وستجيب الدراسة الحالية تحديداً عن السؤال الرئيس الآتي: ما القدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في محافظة إربد؟ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. القدرة التنبؤية كل من الخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد؟
2. ما مستوى كل من الخوف من السعادة والنوستالجيا وأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد؟
1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسط الحسابي للأداء على الخوف من السعادة لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسط الحسابي للأداء على النوستالجيا لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستويات كل من الخوف من السعادة والنوستالجيا وأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد.
2. الكشف عن القدرة التنبؤية لظاهرة الخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد.
3. تسليط الضوء على اضطراب الاكتئاب باعتباره من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً في العصر الحالي .
4. الكشف عن دلالة الفروق في مستوى أداء المستجيبين على مقياسي الخوف من السعادة والنوستالجيا وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من الجانبين النظري والتطبيقي كما هو موضح كالاتي:
الأهمية النظرية: تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على الخوف من السعادة والنستولوجيا وكيفية ارتباطها بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في الأردن، ولهذا فإن الدراسة تقدم معلومة نظرية حول مفهومي الخوف من السعادة والنستولوجيا، قد يستفيد

منها طلبية الإرشاد النفسي وكذلك الباحثين في هذا المجال وبإضافة إلى أن الدراسة تفتح المجال لدراسات أخرى لتوسيع الأدب المتعلق بمتغيراتها وتصميم برامج إرشادية قائمة عليها. الأهمية العملية: قد تساعد هذه الدراسة الإحصائيين والمرشدين في بناء خطط إرشادية مستندة على النستولوجيا والخوف من السعادة لمساعدة المكتئبين في تخفيض من أعراض الاكتئاب. كذلك الاستفادة من المقاييس التي تم أعدادها في هذه الدراسة للإجراء دراسات أخرى، أو استخدامهم كأدوات تشخيصية مع الأفراد الذين يعانون من اضطرابات ومشكلات نفسية.

المصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

الخوف من السعادة: هو خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم من عدة عوامل مثل خبرات الماضي غير السارة، وتشويه إدراكي معرفي للواقع والذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، التضخيم للسلبيات ونفي الإيجابيات المرتبطة بالذات والواقع والتي تجعل الفرد في حالة من التوتر وعدم الأمان (Gilbert et al, 2012). ويعرف الخوف من السعادة إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الشخص على مقياس الخوف من السعادة المعد لأغراض هذه الدراسة.

النوستالجيا (Nostalgia): وتعني الحنين إلى الماضي وهي كذلك اشتياق وجداني أو حزن عاطفي للماضي، يتصف بنمطية شخصية سعيدة للزمان والمكان. أو أنها إعجاب عام أو موقف أو تأثير إيجابي يتخذه الفرد تجاه (الأشياء، والأشخاص، والأماكن) سواء في مرحلة الطفولة المبكرة، أو المراهقة أو أي مرحلة سابقة (النصر والجندي، 2022). وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الشخص على مقياس النستولوجيا المعد لأغراض هذه الدراسة.

أعراض الاكتئاب: يعرف حسب (الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 TR) على أنها مجموعة من العلامات التي تظهر على الفرد والتي تتمثل بما يلي: (مزاج منخفض معظم اليوم، انخفاض الاستمتاع في الأنشطة التي كان يحبها، فقدان الوزن الملاحظ أو زيادة ملاحظة في الوزن، أرق أو فرط بالنوم، خمول كل اليوم تقريبًا، تعب أو فقدان الطاقة كل اليوم، انخفاض القدرة على التفكير والتركيز، التفكير المستمر بالموت)، وتظهر على فترات خلال النهار أو في المساء، وتؤدي هذه الأعراض إلى تراجع في الأداء والوظيفي والعلاقات الاجتماعية عند المصاب. ويعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي حصل عليها الشخص على مقياس أعراض الاكتئاب.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2024/2023.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في العيادات النفسية في مدينة إربد.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على مراجعي العيادات النفسية في إربد.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بكفاءة وجدية المفحوصين على مقاييسها.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (100) من المشخصين بالاكتئاب والذين يراجعون

العيادات النفسية في محافظة إربد، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية المتيسرة الجدول (1)

يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي.

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي

النسبة	العدد	المتغيرات الديموغرافية	
53%	53	ذكر	الجنس
47%	47	أنثى	
100.0	100	المجموع	
21%	21	ثانوي فما دون	المؤهل العلمي
51%	51	جامعي	
28%	28	دراسات عليا	
100.0	100	المجموع	

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الخوف من السعادة:

تم استخدام مقياس الخوف من السعادة من إعداد جليبرت وآخرين (Gilbert et al., 2012)

والمكون من (9) فقرات، حيث قام جليبرت وزملاؤه بالتحقق من دلالات الصدق والثبات للمقياس.

صدق المقياس: لأغراض الدراسة الحالية تم إيجاد مؤشرات صدق مقياس الخوف من السعادة

بطريقتين:

أولاً: **صديق المحتوى:** تم عرض المقياس على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وذلك لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بالملاحظات البسيطة للمحكمين حول المقياس، ولم يتم حذف أي فقرة.

ثانياً: **الدلالات التمييزية للفقرات:**

تم استخراج دلالات ارتباط الفقرة مع المقياس ككل عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مكتئباً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول (2) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الخوف من السعادة:

الفقرة	ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه	الفقرة	ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه
1	**0.645	6	**0.705
2	**0.569	7	**0.709
3	**0.670	8	**0.736
4	**0.710	9	**0.684
5	**0.813		

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

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

ويتضح من الجدول رقم (2) إلى أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي له تراوحت بين (0.569 – 0.813)، وهذه القيم مؤشر على صديق المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما:

التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) مكتئباً ومن ثم تم حساب معامل جتمان للتجزئة النصفية، حيث بلغت (0.886).

1- تم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.910).

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (9) فقرات، وتكون سلم الإجابة لفقرات المقياس من تدرج خماسي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (درجة واحدة)، ولحساب مستوى الدرجات على المقياس، تم اتباع المعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$(1-5) = \frac{4}{3} = 1.33$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وقد تم تحديدها كمعيار للفصل بين الدرجات كما في جدول (3):

جدول (3): المدى المعدل لدرجات مقياس الخوف من السعادة

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
1.	بدرجة مرتفعة	3.68-5.00
2.	بدرجة متوسطة	2.34-3.67
3.	بدرجة منخفضة	2.33-1.00

ثالثاً: مقياس النوستالجيا :

تم استخدام مقياس النوستالجيا من أعداد (الفارسي، 2022) والمكون من (18) فقرة موزعة على (3) أبعاد هي الحنين إلى الماضي، والشعور بالسعادة بذكرات الماضي، والاستمتاع برموز وشخصيات الماضي.

صدق المقياس: تم إيجاد من مؤشرات صدق مقياس النوستالجيا بطريقتين:

أولاً: صدق المحتوى: تم عرض على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وذلك لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المتعلقة بتعديل بعض الفقرات ولم يتم حذف أي فقرة.

ثانياً: دلالات التمييزية للفقرات:

تم استخراج دلالات ارتباط الفقرة مع المقياس ككل عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مكتئباً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول (4) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتهي إليه لمقياس النوستالجيا

البعد الأول: الحنين إلى الماضي			البعد الثاني: الشعور بالسعادة بذكريات الماضي			البعد الثالث: الاستمتاع برموز وشخصيات الماضي.		
الفقرة	ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتهي إليه	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتهي إليه	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتهي إليه	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية
1	**0.729	**0.614	8	**0.633	**0.700	13	**0.641	**0.546
2	**0.722	**0.505	9	*0.444	0.311	14	**0.786	**0.585
3	**0.656	**0.662	10	**0.623	*0.380	15	**0.828	**0.740
4	**0.779	**0.517	11	*0.326	0.239	16	**0.732	**0.589
5	**0.589	*0.430	12	*0.363	0.135-	17	**0.765	**0.641
6	0.330	0.283				18	**0.804	**0.602
7	**0.844	**0.723						

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

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

ويتضح من الجدول رقم (4) إلى أن معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتهي إليه لها قد

تراوحت بين (0.226 – 0.844)، معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لها قد تراوحت بين (0.135 – 0.740) باستثناء الفقرة رقم (12)، والتي تقرر حذفها وقد اعتبرت القيم الباقية مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما:

1- التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) مكتئباً ومن ثم تم حساب معامل جتمان للتجزئة النصفية لتقديراتهم على أداة الدراسة ككل، حيث بلغت قيمته (0.784).

2- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.831)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة

تصحيح المقياس:

وتكون المقياس بصورته النهائية من (17) فقرة موزعة على (3) أبعاد هي الحنين إلى الماضي، والشعور بالسعادة بذكرات الماضي، والاستمتاع برموز وشخصيات الماضي، وتكون سلم الإجابة لفقرات المقياس من خمسة بدائل: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (درجة واحدة). ولحساب مستوى الدرجات على المقياس، تم اتباع المعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$(1-5) = \frac{4}{3} = 1.33 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.}$$

3 3

وقد تم تحديدها كمعيار للفصل بين الدرجات كما في جدول (5):

جدول (5): المدى المعدل لدرجات مقياس النوستالجيا

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
1.	بدرجة مرتفعة	3.68-5.00
2.	بدرجة متوسطة	2.34-3.67
3.	بدرجة منخفضة	2.33-1.00

مقياس أعراض الاكتئاب:

تم تطوير مقياس بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع لكل دراسة: (اللوزي، 2019؛ الخالدي، 2020؛ مريان، 2021؛ قائمة بيك للإكتئاب)، وتكون المقياس من (21) فقرة.

صدق المقياس: تم إيجاد من مؤشرات صدق مقياس أعراض الاكتئاب بطريقتين: أولاً: صدق المحتوى: تم عرض على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وذلك لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، بناءً على رأي المحكمين لم يتم تعديل أو حذف أي فقرة. ثانياً: دلالات التميزية للفقرات:

تم استخراج دلالات ارتباط الفقرة مع المقياس ككل عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مكتئباً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول (6) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس أعراض الاكتئاب

الفرقة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفرقة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفرقة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	**0.753	8	0.320	15	*0.339
2	*0.300	9	**0.739	16	0.067
3	*0.502	10	**0.588	17	*0.434
4	*0.471	11	**0.626	18	**0.570
5	**0.571	12	**0.549	19	**0.550
6	**0.777	13	0.063	20	**0.580
7	**0.690	14	0.322	21	**0.657

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

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

ويتضح من الجدول رقم (6) إلى أن معاملات الارتباط بين فقرات مقياس أعراض الاكتئاب والدرجة الكلية لها قد تراوحت بين (0.063 – 0.777) باستثناء الفقرتين (13، 16)، والتي تقرر حذفها وقد اعتبرت القيم الباقية مناسبة لأعراض الدراسة الحالية، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (19) فقرة.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما:
1- التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) مكتئباً ومن ثم تم حساب معامل جتمان للتجزئة النصفية لتقديراتهم على أداة الدراسة ككل، حيث بلغت قيمته (0.883).

2- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.901)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (19) فقرة وتكون سلم الإجابة لفقرات المقياس من تدرج ثلاثة وتدرج خماسي: موافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، موافق بدرجة كبيرة (4) درجات، موافق بدرجة متوسطة (3) درجات، موافق بدرجة متدنية (2) درجتان، غير موافق تماماً (درجة واحدة)، ولحساب مستوى الدرجات على المقياس، تم اتباع المعادلة التالية:
القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:
$$(1-5) = \frac{4}{3} = 1.33$$
 وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

3 3

وقد تم تحديدها كمعيار للفصل بين الدرجات كما في جدول (7):

جدول (7): المدى المعدل لدرجات مقياس أعراض الاكتئاب

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
1.	بدرجة مرتفعة	3.68-5.00
2.	بدرجة متوسطة	2.34-3.67
3.	بدرجة منخفضة	2.33-1.00

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها للكشف عن القدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنستولوجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الموضوعة لها كما يأتي:

للإجابة السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى كل من الخوف من السعادة والنوستالجيا وأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مراجعي العيادات النفسية في إربد، كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مراجعي العيادات النفسية في الأردن على مجالات مقياس الخوف من السعادة مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدرجة الكلية للخوف من السعادة	2.97	1.131	متوسط

يظهر من جدول (8) أن المتوسط الحسابي لمقياس مستوى الخوف من السعادة ككل بلغ (2.97)، وانحراف معياري (1.131)، بمستوى متوسط. وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود روااسب من المعتقدات الخاطئة حول موضوع الخوف من السعادة لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد، وذلك بتبني أفكار غير عقلانية، من خلال محاولتهم إخماد شعورهم بالبهجة، والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الترفيهية؛ خوفاً من عواقب الأمور، فعندما يسيطر هذا التفكير التشاؤمي على أذهانهم، فإنه من الصعب عليهم أن يستمتعوا بالسعادة؛ إذ يتجنبون المرح، والانخراط في الأنشطة المفرحة خوفاً من العواقب الكارثية، بسبب اعتقادهم بأن كونهم سعداء يعني أن حدثاً سيئاً ما سيقع مما يدفعهم إلى قمع مشاعرهم الإيجابية الأصيلة تجاه السعي وراء السعادة لتجنب الآثار السلبية للحالات الذهنية الإيجابية (الشقران وآخرون، 2022).

وقد أشارت جيلبرت وآخرون (Gilbert et al., 2012) إلى أن الخوف من السعادة اضطراب نفسي ينشأ عن تشويه إدراكي معرفي للواقع والذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، والتضخيم للسلبيات، ونفي الإيجابيات المرتبطة بالذات والواقع والتي تجعل الفرد في حالة من التوتر والشعور بعدم الأمان.

وُفسر الخوف من السعادة من وجهة نظر أصحاب النظرية التحليلية بأنه عندما لا تستطيع "الأنا" السيطرة على كبح جماح "الهو" المتمثل في الغرائز الحيوانية الشهوانية التي تعتمد على مبدأ اللذة يحدث صراع بين الأنا الأعلى والهو، وفيها يلوم الأنا الأعلى الهو في غرائزه الشهوانية، ومن هنا يظهر لوم الذات أو نقد الذات السلبي لكون هذه الغرائز لا تنسجم مع المثل العليا الاجتماعية (Corey, 2017).

مستوى النوستالجيا

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس النوستالجيا والدرجة الكلية والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مراجعي العيادات النفسية في الأردن على مجالات مقياس النوستالجيا مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الشعور بالسعادة بذكرات الماضي	3.63	0.06	1	متوسط
الاستمتاع برموز وشخصيات الماضي	3.41	0.07	2	متوسط
الحنين إلى الماضي	3.27	0.06	3	متوسط
الدرجة الكلية للنوستالجيا	3.40	0.05		متوسط

يظهر من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للمقياس ككل جاء بمستوى متوسط بمتوسط حسابي بلغ (3.40)، أما فيما يتعلق بالمجالات فقد جاء المجال "الشعور بالسعادة بذكرات الماضي" بالمرتبة الأولى بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (3.63)، تليه مجال "الاستمتاع برموز وشخصيات الماضي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.41)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "الحنين إلى الماضي" بمتوسط حسابي (3.27) بمستوى متوسط.

وقد تفسر هذه النتيجة بأن مراجعي العيادات النفسية في محافظة إربد عادة ما يتذكرون ماضيهم بشكل إيجابي ويشتاقون للأيام التي مضت، حتى لو لم تكن أفضل من حاضريهم، وتمنحهم شعوراً بالطمأنينة، مما يساهم في تجديد المشاعر الإيجابية، وتعزز الشعور بالطمأنينة من خلال إعادة التعريف بالأفراد والمفردات المألوفة لديهم. كذلك قد تكون النوستالجيا ممزوجة بالسعادة أو يصاحبها مشاعر من الحزن والألم، فعندما يستذكرون الماضي وينغمسون في الذكريات، فإن النوستالجيا ستتحول في هذه الحالة إلى إدمان، وستسبب في إصابتهم بأحلام اليقظة، مما قد يؤدي إلى إعاقة النمو والتطور، ويصبحون غير قادرين على اتخاذ أي قرار في حياتهم، كما ويخلق حالة من الاكتئاب التي لا بد من علاجها (الشيخ، 2023).

ويرى أصحاب النظرية الاجتماعية أن النوستالجيا تعمل كآلية تكيف للتعامل مع ضغوط وقلق الحياة الحديثة من خلال الشوق إلى الماضي، لذا يسعى الفرد إلى الراحة والألفة في عالم غالباً ما يكون مرهقاً بفعل ظروف الحياة المستجدة (Huang et al, 2023). كما أكد أصحاب

النظرية الوجودية إلى أن النوستالجيا وسيلة لتنظيم عواطف الفرد وإيجاد معنى للحياة، فعندما يشعر الفرد بالحنين، فهذا يساعده على التغلب على المشاعر السلبية مثل الوحدة أو الملل، أو الحزن من خلال إعادة النظر في الذكريات الجميلة، مما يمكن الفرد من تحسين مزاجه (نصيف وإبراهيم، 2023).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كرستمان (Christmann, 2023) التي أظهرت نتائجها بوجود مستوى متوسط من النوستالجيا لدى أفراد عينة الدراسة، وأن هناك أثر ملحوظ في تحسين الحالة المزاجية لأفراد الدراسة عند النظرة الإيجابية إلى الماضي.

أما فيما يتعلق بمجال الاكتئاب فقد جاء المتوسط الحسابي بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وانحراف معياري (0.05). وقد يعزى ذلك إلى أن وجود اضطراب في المزاج لدى أفراد عينة الدراسة يسبب لهم شعوراً متواصلاً بالحزن وفقدان المتعة، والاهتمام بالأمور المعتادة، ونقص في التركيز، وقد يكون مصحوباً بالشعور بالذنب، وعدم الأهمية ونقص تقدير الذات، مما يؤثر على مشاعرهم وتفكيرهم وتصرفاتهم؛ كما يسبب لهم الكثير من المشكلات العاطفية والجسدية، والتي بدورها تؤثر على أدائهم للأنشطة اليومية، والشعور باليأس من الحياة.

كما قد يشير ذلك إلى تعرض أفراد عينة الدراسة إلى وضع نفسي ناتج عن الحرمان العاطفي أو فقدان أحد أفراد الأسرة، أو فقدان الفرد لمكانته الاجتماعية، أو تعرضه لخسارة مادية، كذلك الإحباط الذي يصيب الفرد عند إدراكه لوجود عائق يحول بينه وبين تحقيق أهدافه ومصالحه، مما ينجم عن هذا الإحباط خيبة أمل تؤدي به إلى الاكتئاب، كما قد تعرض أحدهم لصدمات نفسية في مرحلة الطفولة ولدت لديه اضطرابات نفسية في المراحل اللاحقة من عمره. إجابة السؤال الثاني والذي نص على: ما القدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية في الأردن؟

للإجابة عن السؤال؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear regression) بالاعتماد على أسلوب إدخال المتغيرات وفقاً لطريقة الخطوة (Stepwise)، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (10) تحليل التباين ANOVA

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانحدار	47.339	2	23.669	67.234	.000 ^a
المتبقي	51.750	147	.352		
المجموع	99.089	149			

يظهر من الجدول (10) الخاص بتحليل التباين الأحادي أن نموذج الدراسة ذو دلالة إحصائية، حيث بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن نموذج الانحدار المتعدد قابل للاختبار، كما يلاحظ أن قيمة تحليل التباين، والذي يمكن من خلالها التعرف على القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق إحصائية F، وكما يلاحظ من جدول تحليل التباين المعنوية العالية لاختبار F ($P < 0.0001$) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد من الناحية الإحصائية.

جدول (11): نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression) للقدرة التنبؤية للخوف من السعادة والنوستالجيا بأعراض الاكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط R	القيمة التفسيرية R ²	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعامل	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
أعراض الاكتئاب	الثابت	.691 ^a	.478	1.158		4.115	.000
	الخوف من السعادة			.483	.670	11.084	.000
	النوستالجيا			.119	.092	1.515	.132

a المتنبئات (ثابت الانحدار)

b المتنبئات (ثابت الانحدار)

يُبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الخوف من السعادة وأعراض الاكتئاب، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة (11.084)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وهي قيمة أعلى من (1.96)، وهو الحد الأدنى لقيمة (T) حتى يكون لها تأثير. وبلغ معامل الارتباط (0.691)، كما تبين وجود علاقة طردية موجبة بين النوستالجيا وأعراض الاكتئاب حيث بلغت قيمة (T)

المحسوبة (1.515)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط (0.691)، وقد أشارت القيمة التفسيرية والبالغة (47.8%)، وهذا يعني أن (47.8%) من التباين الكلي في الخوف من السعادة ووالنوستالجيا يمكن تفسيره من خلال أعراض الاكتئاب.

وقد يعزى ذلك إلى أن المكتئب ونتيجة حالته يستدعي الماضي ويشعر بالحنين له، وذلك للألم الذي يعيشه في الوقت الحاضر، واستذكار الماضي محاولة منه للهروب من الواقع والخوف من مواجهته، كذلك فإن الخوف من السعادة يعد مؤشراً على حدوث الاكتئاب، حيث أن الفرد المصاب بحالة الخوف من السعادة يعيش حالة من التوتر وعدم الأمان، فلا يشعر بالمتعة واللذة عند القيام بعمله أو إنجازهما، وتجعله يعيش حالة من الحزن والاكتئاب فاقداً للمتعة عند ممارسة لنشاطاته واهتماماته، وأن المبالغة في الحنين إلى الماضي والخوف من السعادة مؤشرا على الإصابة بحالة من الاكتئاب.

تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من هانق وآخرين (Huang, et. Al, 2023)، ودراسة حسين والحبيش (Hussain & Alhabashb, 2022)، ودراسة ديماركو (DeMarco, 2017)، ودراسة جيلبرت وآخرون (Gilbert et al., 2014) ودراسة الشيخ (2023)، ودراسة حسين والحبيش (Hussain & Alhabashb, 2022) بأنه يمكن تقليل أعراض الاكتئاب من خلال علاج الحنين (النوستالجيا).

إجابة السؤال الثالث والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الخوف من السعادة لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل اختبار التباين الثنائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لحساب الفروق في مستوى الخوف من السعادة تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	2.561	1	2.561	2.024	0.16	0.01
المؤهل العلمي	2.657	2	1.328	1.050	0.35	0.01
الخطأ	184.763	146	1.266			
الكلي المصحح	190.744	149				

يظهر من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخوف من السعادة تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وقد يفسر ذلك بأن الخوف من السعادة شكل من أشكال اضطراب القلق التي يتجنب فيه الفرد الأنشطة التي تؤدي إلى السعادة أو الفرح، وقد تظهر هذه الأعراض عند أي فرد دون الارتباط بجنس أو عمر معين، وإنما تزداد بازدياد ضغوطات الحياة على الفرد.

إجابة السؤال الرابع والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى أعراض النوستالجيا لدى مراجعي العيادات النفسية في إربد تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لحساب الفروق في مستوى النوستالجيا تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	0.046	1	0.046	0.114	0.74	0.00
المؤهل العلمي	0.158	2	0.079	0.197	0.82	0.00
الخطأ	58.467	146	0.400			
الكل المصحح	58.659	149				

يظهر الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى النوستالجيا تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل.

وقد يعزى ذلك إلى أنّ النوستالجيا شعور مشترك بين جميع الأفراد، بغض النظر عن جنسهم ومؤهلهم العلمي، وهذا الشعور يرتبط بذكرايتهم ومشاعرهم الإيجابية المرتبطة بأوقات وأماكن معينة من الماضي، وقد تتأثر النوستالجيا بالعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، لذلك فإن أي فرد قد يتعرض لظروف معينة قد يعيش هذه الأعراض بغض النظر عن جنسه ومؤله العلمي.

التوصيات:

- تصميم برامج تستند إلى تطبيقات النوستالجيا لتخفيف أعراض الاكتئاب، وخفض مستوى الخوف من السعادة عند الأفراد.
- عمل ورش وندوات تساعد على زيادة الوعي المجتمعي تجاه الخوف من السعادة.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التي تتعلق بالنستولوجيا في المراحل العمرية المختلفة.
- إجراء دراسات مقارنة في النوستالجيا بين المكتئبين وغير المكتئبين.

المراجع:

- بدوي، عزيزة (2023). تطبيق إزالة حساسية حركة العين وإعادة المعالجة (EMDR) في جلسات الإرشاد للتخفيف من اضطراب ما بعد الصدمة وأعراض الاكتئاب بين البالغين. دراسة حالة الوافدين المتواجدين في محافظة أسطنبول بتركيا. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ماليزيا.
- بقيون، سمير (2020). *الأمراض العصبية*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- بيرنز، توم (2021). *الطب النفسي*. ترجمة: حسين العبري، دائرة الثقافة والسياحة، مركز أبو ظبي للغة العربية، مشروع كلمة للترجمة. الإمارات.
- جوهر، إيناس (2021). الشفقة بالذات كمدخل لخفض الاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة الطفولة والتربية*، 3 (48)، 452-500.
- جريش، إيمان (2017). الأعراض الاكتئابية وعلاقتها بالألكسيثيميا والمخططات المعرفية اللاتكيفية لدى طالبات الجامعة. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالقزوين)*. 96 (2)، 124-229.
- الخالدي، نادية (2020). أثر برنامج إرشاد جمعي يستند لنظرية فرانكل ونموذج خط الزمن في خفض أعراض الاكتئاب وتحسين المعنى لدى عينة من النساء المكتئبات في الكويت. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.
- الشقران، حنان وشواشرة، عمر؛ الربيع، فيصل. (2022). الخوف من السعادة وعلاقته بنقد الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18 (3)، 451-464.
- الرجبي، أنوار. (2021). الرضا الأسري وعلاقته بالخوف من السعادة. *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*، 22 (1)، 273-294.
- سليمة، زوبي (2020). الاكتئاب وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسة ميدانية على عينة من أطفال الروضة في مدينة بنغازي. *المجلة الليبية العالمية*، 1 (46)، 1-38.
- الشيخ، إيمان (2023). أبعاد النوستالجيا كمتغير معدل في العلاقة بين فقد المسار وأعراض الاكتئاب لدى ذوي المعاشات. *مجلة المنهج العلمي والسلوك*، 4 (8)، 1-55.
- عبد المجيد، أمنية (2023). التعاطف مع الذات وعلاقته بالأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 1 (15)، 232-257.

اللوزي، دعاء (2019). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج لازاروس في الإرشاد لخفض أعراض الاكتئاب وتحسين التوافق المهني لدى الأطباء في الأردن*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن

الفارسي، محمد (2022). *الخصائص السيكومترية لمقياس النوستالجيا*. مجلة كلية التربية- جامعة أسوان، 37، 211-225

القرعان، ميادة والشريفين، أحمد والرفاعي، عبير (2021). *القدرة التنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية. 12 (34)، 209-223.

كاظم، اميرة وعطية، أحمد. (2021). *الخوف من السعادة لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية*. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 27(5)، 77-86.

مستريحية، أنيس (2021). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى النظرية الانتقائية في خفض الأعراض الاكتئابية وتعزيز الصلابة النفسية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي في الأردن*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

مريان، فيحاء (2021). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية التكاملية في خفض أعراض الاكتئاب وتحسين مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من أمهات الأطفال المصابة بالفشل الكلوي في عمان*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

النصر، رهف والجندي، نبيل (2022). *مستوى النوستالجيا لدى طلبة جامعتي الخليل والنجاح الوطنية*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 30(5)، 366-381.

Aleisa, M., Abdullah, N., Alqahtani, A., Aleisa, J., Algethami, M & Alshahrani, N. (2022). Association between Alexithymia and Depression among King Khalid University Medical Students: An Analytical Cross-Sectional Study. *Healthcare*. 10, 1703

Batcho, K (2020). When Nostalgia Tilts to Sad: Anticipatory and Personal Nostalgia. *Front. Psychol*. 11 (1168),1-7.

Braun, S. (2000). *The science of happiness: Unlocking the mysteries of mood*. New York: Wiley.

Christmann, A (2023). *The Influence of Nostalgia and Anemoia on Mood and the Moderating Role of Loneliness*. Department of Psychology, University of Groningen.

Chelsea, A., Jeffrey, D., Green, D., Short, K., Willis, J., Moloney, E., Collison, T., Constantine, S & Sandra, G. (2021). The past as a resource for the bereaved: nostalgia predicts declines in distress. *Cognition and Emotion*. 35 (2), 256-268.

- DSM5 TR (2022). *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders. Fifth Edition Text Revision*. American Psychiatric Association.
- DeMarco, A (2017). *Examining Nostalgia's Impact on Depressive Symptomology*. The degree of Doctor of Philosophy. University of Kansas. Kansas.
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baiao, R., & Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *Br J Clin Psychol*, 53(5), 228–244.
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J., & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self-criticism. *Psychol Psychother*, 85 (5), 374-390.
- Huang, Y., Liao, X., & Cai, F. (2023). A Clinical Study on the Effect of Group Nostalgia Therapy on Quality of Life and Cognitive Function in Elderly Patients with Depression. *International Journal of Mental Health Promotion (IJMHP)*. 25 (12), 1313-1321.
- Hussain, S & Alhabash, S (2022). Effect of nostalgia as a motivational force for depressed students to seek professional psychological help. *Journal of American College Health*. 70, 484-492.
- Jordan, G., Collins, A., Dunaway, M., Kilgore, J., Winer, S., (2020). Negative Affect Interference and Fear Of Happiness Are Independently Associated With Depressive Symptoms. *Wiley Periodicals LLC*. 77, 646-660.
- Joshanloo, M. (2012). **Fear of happiness across cultures**. Unpublished manuscript.
- Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the Satisfaction with Life Scale. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 647-651.
- Joshanloo, M. (2014). Cross-cultural validation of Fear of Happiness Scale across 14 national groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 246-264.
- Joshanloo, M., & Weijers, D. (2014). Aversion to happiness across cultures: A review of where and why people are averse to happiness. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 717-735.
- Kelley, N. J., Davis, W. E., Dang, J., Liu, L., Wildschut, T., & Sedikides, C. (2022). Nostalgia confers psychological wellbeing by increasing authenticity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 102, 1–12.
- Kerkar, P (2017). *What is cherophobia or fear of happiness?* <https://www.epainassist.com/mental-health/phobias/what-is-cherophobia-or-fear-of-happiness-and-how-is-it-treated>.

- Kersten, M., & Cox, C. R. (2023). The past promotes the picture of health: Nostalgia as a resource for physical well-being. *Current Opinion in Psychology*, 49, 101522.
- Lambrou, P. (2014). *Is fear of happiness Real? Research reveals why some of us are afraid of happy events*. <http://www.Psychologytoday.com/us/blog/codes-joy/201405/is-fear-happiness-real>.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(2), 803–855.
- Mallory, A. Spencer, c., Kimmes, j. & Pollitt, a. (2018). Remembering the good times: The influence of relationship nostalgia on relationship satisfaction across time. *Journal Marital famther*. 44(4), 561–574
- Mosley, T.,(2020). Study Links Social Media Use To Anxiety, Depression, The impact of racism on child and adolescent health. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 22(3), 316-347
- Tafreshi, M. (2009). *The evil eye*. about contemporary society:Chista.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of happiness studies*, 9(1), 449-469.
- Yigit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 550-560.
- Yıldırım, M. (2019) Mediating role of resilience in the relationships between fear of happiness and affect balance, satisfaction with life, and flourishing. *Eur Psychol*, 15(4),183-198.
- Zhou, X., Huang, R., Batcho, K., & Ye, W. (2020). This Won't Last Forever: Benefits and Costs of Anticipatory Nostalgia. *Personality and Social Psychology*. 12, 74-132.

مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان

د. أفنان عبد الحافظ الديات* د. لينا سعيد عويضة**

تاريخ وصول البحث: 2024/7/27 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/7 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج على اختلاف مؤهلاتهم العلمية وعدد الساعات التدريبية ونوع قطاع المدرسة. ولتحقيق ذلك تم إعداد مقياس لقياس مستوى معرفة العينة بالجانب العملي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مقبولة. أما بالنسبة إلى عينة الدراسة فتكونت من (182) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس الدامجة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة عينة الدراسة للجانب العملي للإستراتيجية العشرية للتعليم كان بمستوى متوسط، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة العينة تعزى لمتغير الساعات التدريبية ونوع قطاع المدرسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن توصيات هذه الدراسة طرح مساقات إجبارية ذات طابع عملي عن ممارسات التعلم الدامج، وعقد دورات تدريبية وورشات عمل لكوادر المؤسسات التربوية والجامعية ولأفراد المجتمع المحلي من أجل نشر التوعية عن سياسات التعليم الدامج.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، معلمي المدارس الدامجة.

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

The Level of Inclusive-School Teachers' Knowledge of the Procedural Dimension of the Ten-Year Inclusive Education Strategy in Amman

Abstract

The study aims to identify the level of knowledge of the inclusive schoolteachers in Amman, regarding procedural aspect of the ten-year inclusive education strategy, considering differences in their academic qualifications, training hours, and school sector. To achieve this, a scale was developed to measure the sample's level of knowledge of the practical dimension of the Ten-Year Inclusive Education Strategy, and the scale demonstrated acceptable validity and reliability indicators. The study sample consisted of 182 male and female teachers working in inclusive schools. The study concluded that knowledge level was average. Based on the results, statistically significant differences were found in the knowledge level of the sample attributed to training hours variables and type of school sector, and that there were no significant differences attributable due to the academic qualification variable. Among the recommendations of the study is planning mandatory, practice-oriented training courses on inclusive learning practices for staff of educational institutions and members of the local community to spread the awareness of inclusive education policies.

Keywords: The ten-year strategy for inclusive education, Inclusive education teachers

المقدمة:

"الأمة في خطر أمر إلزامي لإصلاح التعليم"، كان هذا هو عنوان تقرير الرئيس الأمريكي رونالد ريغان (Ronald Reagan) الذي صدر في عام (1983) تزامناً مع النتائج التي قدمتها اللجنة الوطنية الأمريكية للتميز التربوي؛ حول وضع النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، فكشف هذا التقرير عن الكثير من المشكلات في القطاع التعليمي الأمريكي.

فشكلت تلك المعطيات تحدياً كبيراً أمام الرئيس الأمريكي في ذلك الوقت، فعملية إحداث التغيير في النظام التعليمي الأمريكي أمر صعب في ظل التنوع الاجتماعي الشديد وغياب مركزية القرار، فتم تشكيل لجنة من عدد من الخبراء بوزارة التربية والتعليم الأمريكية عُرفت باللجنة الوطنية للتميز، وذلك للقيام بعمليات تقييم للمناهج، ومستويات الطلبة، وكفاءة المعلمين؛ للوقوف على نواحي الضعف في المنظومة التعليمية وتقديم أفضل التوصيات (Graham, 2020). فجاءت توصيات اللجنة الوطنية للتميز متزامنة مع تعالي الأصوات المعارضة من جماعات الدفاع عن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من أفراد وأولياء أمور، والمنظمات المهنية المهتمة بقضايا الإعاقة؛ وهذا أثار وحفز التطبيق والتوسع الفعلي لقانون تعليم جميع الأطفال المعوقين رقم (94-142) الذي صدرت أول صورة عنه في عام (1975)، ومن ثم تم إعادة تسميته ليصبح "قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة"، وتم الإعلان عن هذا القانون خلال المؤتمر العالمي للتعليم للجميع (Education for All, EFA)، وكان شعاره النهوض بنوعية الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة وتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الأطفال والشباب والكبار من ذوي الإعاقة (Graham, 2020).

وفي هذا الصدد، قادت منظمة الأمم المتحدة مبادرة التعلم للجميع وشجعت الحكومات كافة ووكالات التنمية والمجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام للعمل وتعزيز فكرة التعليم الدامج. وعلى مدى العقود الثلاثة الماضية، شرعت منظمة الأمم المتحدة بجعل التعليم الدامج أحد أهداف التنمية المستدامة (Sustainable Development Goals, SDGs) لجميع أنحاء بلاد العالم، وتم تصديق ذلك من خلال خطتها للتنمية المستدامة لسنة (2018) التي جاءت نتيجة لإعلان إنتشون (Incheon declaration) الذي انعقد في كوريا الجنوبية في (15 مايو 2015)، وأكد تشكيل نظام تعليمي شامل وعادل للجميع (Maeda, Hashimoto & Sato, 2021).

ونتيجة لذلك، ومن ناحية إجرائية تطبيقية لتلك الإعلانات وأهداف التنمية المستدامة (Sustainable Development Goals, SDGs) لجميع أنحاء بلاد العالم، فُرضَ على المدارس كافة

تقديم تربية مجانية مناسبة للطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة في أقل البيئات التعليمية تقييداً أو انعزالاً عن التربية العامة، ودعت هذه القوانين ومبادرات أخرى كثيرة إلى أن يتحمل النظام التربوي العادي مسؤولية أساسية في تعليم جميع الطلاب في المدارس العامة حتى الطلاب من ذوي الإعاقة (Zhang & Sandra, 2018).

وعلى الرغم من توافر عدد من الدراسات العلمية الحديثة المؤيدة لفكرة التعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة كدراسة ماي وسينفيلد وبيرنز (May & Sinfield and Burns, 2017) وغيرها من الإصدارات والأدبيات التربوية المعاصرة التي تقدم مقترحات وإستراتيجيات لتيسير التعليم الدامج ككتاب "التعليم الشامل للقرن الحادي والعشرين: النظرية والسياسة والممارسة" للكاتبة ليندا جرهام (Graham, 2020)؛ إلا أن هنالك شروطاً لإنجاح التعليم الدامج، ومن أكثرها أهمية التخطيط الواعي الذي يريء الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب، فالدمج لا يعني مجرد وضع الطلبة ذوي الإعاقة مع غيرهم من الطلبة في المكان نفسه فحسب، بل يحتاج إلى تخطيط مسبق وتهيئة أفراد وكوادر ومبانٍ مع دراسات ميدانية قبلية لتحديد الحاجات المختلفة لإنجاح الدمج قبل الشروع في التطبيق الفعلي (البطش، 2009).

وهذا ما أكدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (United Nations Educational and Cultural Organization) في تقريرها الذي صدر في عام (2018) الذي جاء بعنوان "تحديد نطاق التعليم الدامج"، إذ أشارت إلى أن التعليم الدامج هو بمنزلة تأمين وضمان لحق جميع الأطفال من ذوي الإعاقة في الوصول والمشاركة والنجاح في مدارسهم النظامية، ولا يتحقق هذا الأمر إلا عن طريق بناء قدرات العاملين في تلك المدارس الدامجة مع توفير السبل التيسيرية كافة كإزالة العوائق والحواجز المادية والمعنوية التي قد تحول دون وصول الطلبة وحضورهم إلى المدارس.

فتنفيذ سياسات التعليم الدامج يرتكز على توفير عدد من المتطلبات التي تتجمع كلها في منبثق واحد: توفير تعليم نوعي وعالي الجودة لجميع المتعلمين؛ كلٌ حسب احتياجاته، فهذا الأمر لا يتحقق من دون الاهتمام بقضية التدريب والإعداد المهني للمعلمين على سياسات التعليم الدامج وممارساته، فالتخطيط للمحاضرات والمناقشات والدورات التدريبية وتنفيذها وتقييم فعاليتها من قبل المعلمين من أسس إنجاح سياسات التعليم الدامج، ففي التدريب تتغير الاتجاهات وتتوجه الممارسات العملية بحيث تكون أكثر تنظيماً واستناداً إلى نتائج البحث العلمي (Komprirovic et al., 2023).

وفي هذا المقام، حققت المملكة الأردنية الهاشمية خلال العقود الماضية الكثير من الإنجازات في مجال

حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وكفل الدستور الأردني حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم ضمن حدود الإمكانيات، وحذر من استبعاد الشخص ذي الإعاقة من أي مؤسسة تعليمية على أساس الإعاقة، ووضح القانون بنصوص واضحة عدم حرمانهم من القبول بالمدارس ودمجهم فيها. واستناداً إلى نص المادة رقم (18/هـ) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20 لسنة 2017)، قدمت وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام (2019) الطبعة الأولى من الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وعدداً من الأدلة الإجرائية للمدارس توضح الإجراءات التي يجب اتباعها لإنجاح التعليم الدامج في مختلف مدارس المملكة (التاج وآخرون، 2018).

وتجسيدا لأهمية الموضوع تم إصدار الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، التي تمحور هدفها العام برفع نسبة الأطفال الملتحقين من ذوي الإعاقة في المدارس النظامية إلى عشرة في المئة من مجموع نسبة الأطفال الملتحقين في سن التعليم الأساسي، ومع تمتعهم الكامل في التعليم وضمان وصولهم إلى جميع المرافق والبرامج والخدمات في المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية مع ضمان تعليم نوعي يقبل الاختلاف والتنوع (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ولغايات تحقيق الهدف العام للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، جرى تقسيم الهدف العام إلى تسعة محاور تغطي مختلف الجوانب الفنية والمعرفية والعملية للوصول إلى بيئة تعليمية دامجة يتمتع فيها الأشخاص ذوو الإعاقة بحقوقهم في الاندماج، فهذه الإستراتيجية جاءت لتطبيق سياسات وممارسات ومسؤوليات صادرة من وزارة التربية والتعليم بموجب التشريعات والقوانين الأردنية، وتؤكد الحاجة إلى تأسيس ثقافة مجتمعية والتزام وطني من القطاعات التعليمية كافة بتوفير تعليم مناسب ونوعي للطلبة كافة بمن فيهم الطلبة من ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ولتحقيق تلك المبادئ والقيم والأهداف العامة للإستراتيجية العشرية، تم تحديد تسعة محاور للإستراتيجية تغطي مختلف الجوانب المعرفية والعملية والفنية لضمان تحقيق بيئة تعليمية دامجة يتمتع فيها الأشخاص ذوو الإعاقة بأقصى تحصيل أكاديمي ممكن، وفي هذا البحث تم دراسة المحاور الستة الأولى التي جاءت متسلسلة على النحو التالي، كما ورد في الطبعة الأولى من الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام (2019). وفيما يلي وصف لتلك المحاور:

فالمحور الأول جاء يتعلق بسياسات التعليم الدامج وتشريعاته، فمن متطلبات تنفيذ أي سياسة دولية كانت أم محلية بنجاح، توافر تكامل بين التشريعات والسياسات المقترحة مع واضعي تلك السياسات وصناع القرار وأصحاب المصلحة، وفي مجال التربية الخاصة عموماً

ومجال التعليم الدامج خاصةً، من المفيد تعرّف وجهات النظر وتجارب الإداريين والممارسين والأكاديميين في هذا المجال، للحصول على فهم أفضل لواقع الميدان لبلورة تلك السياسات وتواءمتها مع واقع القطاع التعليمي (الحمد والعتوم، 2016).

وهناك عوائق عدة تعيق تطوير التعليم الشامل من أهمها عدم وضوح التشريعات الخاصة بالتعليم الجامع بنحو عام، وعدم توفير قوانين وسياسات مفصلة، وعدم تحديد الوزارات والمؤسسات المسؤولة عن التنفيذ وأدوار كل منها، ومن العناصر المهمة التي تساعد على توضيح التشريعات وتسهيل تطبيقها إشراك أفراد المجتمع المحلي من إداريين ومعلمين وأولياء أمور، والطلبة أنفسهم، في عملية بلورة تلك التشريعات وصياغتها، فيجب أن تكون تلك التشريعات والسياسات منبثقة عن التشريعات والسياسات والمعايير التربوية والاجتماعية العامة للدولة، التي بدورها تسهل بلورة الأهداف العامة لعملية الدمج وصياغتها (Alduais, Deng, Al Fadda, 2023).

ونتيجة لتلك الرؤية قامت وزارة التربية والتعليم بتكييف تلك التشريعات والسياسات الأردنية المنبثقة عن التشريعات العالمية للتعليم الدامج لتتوافق مع التشريعات والسياسات التربوية العامة النازمة لعمل وزارة التربية والتعليم الأردنية بوصفها الجهة المسؤولة مباشرة عن تعليم الأطفال في سن المدرسة، وهذا بدوره يسهل تطبيق المراحل اللاحقة لخطة التعليم الدامج. (وزارة التربية والتعليم، 2019).

أما المحور الثاني للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج فيختص بالإعلام والتوعية وكسب التأييد، ففي هذا المحور نظمت فيه الإستراتيجية الإعلام في إنجاح تنفيذ برامج الدمج وتكوين اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية وفي المجتمع المحلي كاملاً، فجاءت الإستراتيجية في هذا المحور تؤكد العلاقة التبادلية للإعلام ودورها في خدمة قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة، واستغلالها في التوعية الشاملة لقضية التعليم الدامج، ولا تختلف أدوار الإعلام في مجال التربية الخاصة عن باقي المعارف والأخبار العالمية؛ ففيه وظيفة إخبارية ذات طابع معلوماتي وتعليمية، ومن خلاله أيضاً ننقل التجارب والقيم والتقاليد ونبني الرابط النفسي والاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة وأسرتهم، ونبني اتجاهات أكثر واقعية عن الإعاقة وأسبابها، فضلاً عن دوره الرقابي في حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من أشكال إساءة المعاملة وحرمانهم من حقوقهم في المشاركة والعمل والتعليم (العجمي، 2021).

ويتعلق المحور الثالث للإستراتيجية بالتعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة، للوقوف

على متطلبات التعرف والتشخيص الدقيق للإعاقات المدموجة في المدارس، فتحديد فئات التربية الخاصة وأنماط إعاقاتهم ومستوى شدتها من أهم متطلبات التعليم الدامج، فمن خلاله تتشكل الأطر التعليمية والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة كافة، فوجود هذا المحور يساعد على إعداد الأدوات السيكومترية اللازمة للكشف والتحديد المبكر لذوي الإعاقة، والذي يساعدنا في الخطوات اللاحقة للتعليم الدامج الذي يعنى بتدريب المختصين النفسيين والاجتماعيين ومعلمي التربية الخاصة والفريق متعدد التخصصات على تطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها (بطرس، 2009).

أما المحور الرابع فيوضح أساليب تسهيل الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول المعقولة التي تختص بتهيئة البنية التحتية في المدارس والمرافق التعليمية وفق متطلبات كودة البناء الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقة الأردني، مع توفير الترتيبات التيسيرية والأجهزة والأدوات والمستلزمات التي يحتاج إليها الطلبة ذوو الإعاقة في التعليم الدامج. فمن أهم متطلبات الدمج التعليمي الناجح ذلك الذي يوفر بيئة مدرسية تساعد على استيعاب ذوي الإعاقة؛ ذلك الاستيعاب الذي يعمل على تلبية الحاجات المختلفة لجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم، فالطالب ذو الإعاقة يمضي معظم الوقت في المدرسة ويتفاعل مع البيئة المحيطة به، لذا لا بد من توفير التجهيزات التي تتناسب مع طبيعة الإعاقات، مع توفير بيئة اتصال فاعلة داخل المدرسة؛ لأن ذلك يزيد فرص اكتساب المهارات وتحفيز الأطفال على التعلم والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم (بطرس، 2009).

واختص المحور الخامس للإستراتيجية بقضية التعلم والتعليم، وشدد على توفير تعليم نوعي متميز لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة ضمن النظام المدرسي من خلال تعديل أساليب التعليم والمناهج المدرسية والخطط التعليمية بما يتناسب مع المتطلبات التربوية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، فإعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة يتيح لذوي الإعاقة فرص التعلم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية، فأول متطلبات الدمج تعرّف الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة والطلبة ذوي الإعاقة بصورة خاصة، حتى يتم إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية (الحمد والعتوم، 2016).

في حين جاء المحور السادس يتعلق ببناء القدرات الموارد البشرية، فتحديد القدرة على تنفيذ التعليم الدامج الفعال يعتمد على الالتزام والتدريب والمواقف السلوكية الإيجابية تجاه التعليم الدامج، ففي هذا المحور يتم التركيز على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على سياسات التعليم الدامج. فيجب تأهيل معلمي التربية الخاصة والمعلمين النظاميين وتدريبهم قبل

تنفيذ أي برنامج للدمج لتوفير مجموعة من المعلمين من ذوي الخبرة في تعليم ذوي الإعاقة، وإعدادهم إعداداً مناسباً للتعامل مع ذوي الإعاقة ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس، إلى جانب معرفة أساليب توجيه التلاميذ العاديين وإرشادهم إلى ما يساعدهم على تقبل أقرانهم من ذوي الإعاقة (الزيات، 2009).

وبعد الاستعراض السابق للمحاور الستة الأولى للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، المستهدفة بالدراسة في هذا البحث، التي جاءت ترجمة لأحكام قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (رقم 20 لسنة 2017)، وجاءت أيضاً لتجسد أهمية الموضوع الذي تناوله وتعالجه من جانب، وتوضّح رؤية الأردن وإنجازاته في مجال حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة خلال العقود الماضية، وسعيه للتطور والتغيير وتقديم أفضل الخدمات لهم من جانب آخر، فالأردن يملك العناصر الحيوية الكافية لإنجاح التعليم الدامج كالبينة التشريعية الداعمة والإرادة السياسية والخبرات الفنية والمعرفية العازمة والتهوض بالوضع التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة في الصفوف الدامجة، التي تمكنه من أن يكون رائداً في مجال التعليم الدامج، ليس فقط على مستوى المنطقة فحسب بل على مستوى العالم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

التعليم الدامج (Inclusive Education)، بموجب القوانين العالمية، هو حق لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة للتعليم في فصول التعليم العام المناسبة لأعمارهم في أقرب مدرسة من محيط سكنهم مع تلقيهم خدمات وبرامج داعمة عالية الجودة لضمان نجاح الأشخاص من ذوي الإعاقة في تلقي الحد الأدنى من التعليم العام، بغض النظر عن قدراتهم وثقافتهم ومستواهم الاقتصادي (Amigo et al., 2022).

وبناءً على ذلك، حققت الأردن خلال العقود الماضية الكثير من الإنجازات في مجال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وكفل الدستور الأردني حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم ضمن حدود إمكانياته، وحذر من استبعاد الشخص من ذوي الإعاقة من أي مؤسسة تعليمية على أساس الإعاقة، ووضح القانون بنصوص واضحة عدم حرمانهم من القبول بالمدارس ودمجهم فيها (التاج وآخرون، 2018).

فجاءت الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج لتؤكد تلك القيم والمبادئ والتشريعات التي أوصت بها التعديلات الأخيرة لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني (رقم 20 لسنة 2017)، فهذه الإستراتيجية جاءت لضمان تمتع الطلبة من ذوي الإعاقة بالمواطنة الكاملة

وحصولهم على حقوقهم كافة في مجال التعليم والوصول بهم إلى أقصى القدرات والإمكانات الأكاديمية، فهذه الإستراتيجية تتبنى قيم المساواة والعدالة وتقبل الاختلاف والتنوع، وتنظر إلى الطلبة من ذوي الإعاقة على أساس أنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع المدرسي (وزارة التربية والتعليم ، 2019).

وتطُرقت الإستراتيجية إلى عدد من المحاور، وأكدت في كل محور عدداً من الشروط لإنجاح التعليم الدامج، ولكنها جميعها تؤكد أهمية التخطيط الواعي الذي يبرئ الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب، فالدمج لا يعني مجرد وضع الطلبة المعاقين مع غيرهم من الطلبة في المكان نفسه فحسب، بل يحتاج إلى تخطيط مسبق وتهيئة أفراد وكوادر ومبانٍ مع دراسات ميدانية قبلية لتحديد الحاجات المختلفة لإنجاح الدمج قبل الشروع في التطبيق الفعلي (May & Sinfield, 2017).

ومن تاريخ انطلاق الإستراتيجية حققت الأردن عدداً من الإنجازات، فقد تم تجهيز (176) مدرسة لتكون دامجة للطلبة ذوي الإعاقة تابعة لوزارة التربية والتعليم، موزعة على مختلف محافظات المملكة، وبلغ مجموع أعضاء الفريق متعدد التخصصات (532)، تمثل بمختص التربية الخاصة، ومختص العلاج الطبيعي والوظيفي، ومختص السمع والنطق (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي، إذ يسعى هذا البحث لمعرفة مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. بناء على ذلك تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى معرفة المعلمين للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى تطبيق المعلمين في العاصمة عمان للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة)؟

أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تعرّف مستوى معرفة المعلمين للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان.

2. تعرّف أثر المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة في مستوى معرفة المعلمين في المدارس الدامجة في العاصمة عمان لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أهمية الدراسة:

جاءت الأهمية النظرية والعملية لهذه الدراسة على النحو التالي:

-الأهمية النظرية:

1. تسليط الضوء على مستجدات الميدان فيما يتعلق بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في القطاع التعليمي، وأهم الكفايات العملية التي يجب أن يمتلكها المعلمون لإنجاح عملية دمج الطلبة.
2. رفع كفاءة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات النوعية لهم في المجالات كافة.

3. إثراء المكتبة العربية والأردنية بمحتوى يصف التوجهات المعاصرة في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية، وأبرز الظروف اللازمة للتطبيق الأمثل لتلك التوجهات.

-الأهمية العملية:

1. زيادة كفاءة المعلمين المعرفية والأدائية بمستجدات العصر وخاصة في قضية التعليم الدامج.
2. توفر الدراسة أداة لتعرّف معوقات تطبيق سياسات الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في المدارس الأردنية، وهذا مما يساعد الممارسين والمسؤولين في اتخاذ القرارات المناسبة لتذليل الصعوبات لتسهيل إدماج الطلبة ذوي الإعاقة وإنجاحه.
3. تقديم توصيات للجهات ذات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي حول إعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها.

مصطلحات الدراسة:

1. الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج: هي خطة وطنية طويلة الأمد، تمتد عادةً لعشر سنوات، تهدف إلى تعزيز دمج الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام، وتهدف إلى ضمان حصولهم على تعليم ذي جودة عالية ومتكافئ إلى جانب أقرانهم غير المعاقين، وترتكز هذه الإستراتيجية على مبادئ حقوق الإنسان والمساواة والشمولية، مع التركيز على إزالة العوائق التي تحول دون اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة في بيئات التعلم العادية (اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021).

وفي هذه الدراسة جاء التعريف الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بأنها وثيقة

وطنية مرجعية لتحقيق دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في قطاع التعليم ووصولهم إلى المرافق والخدمات على أساس المساواة مع الآخرين، فهذه الإستراتيجية ترجمة عملية لأحكام قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20 لسنة 2017)، التي شرعت وزارة التربية والتعليم الأردنية والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وعدد من الخبراء والمستشارين من القطاع الخاص بتطويرها؛ لضمان توفير بيئة تعليمية دامجة للطلبة من ذوي الإعاقة والذي تم تطويرها عام (2019).

2. معلمو المدارس الدامجة: هم مجموعة متعددة التخصصات من الأفراد العاملين في المجال التعليمي، والتي تتعاون لدعم تنفيذ عملية التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة؛ بهدف ضمان حصول جميع الطلاب، وبما في ذلك ذوو الإعاقة، على تعليم عالي الجودة في بيئة تعليمية شاملة ومتنوعة تلبي احتياجاتهم الفردية، ويعمل الفريق على تطوير خطط تعليمية فردية (IEPs) وتقديم الدعم المستمر لتحسين فرص الطلاب ذوي الإعاقة في النجاح الأكاديمي والاجتماعي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020). وفي هذه الدراسة جاء التعريف الإجرائي لمعلمي المدارس الدامجة بأنهم الفريق من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة ومختص النطق واللغة المعالج الوظيفي؛ العاملين في المدارس الحكومية والخاصة من عينة الدراسة، المناط بهم تقديم خدمات تعليمية وتأهيلية متخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

1. أداة الدراسة: تم إعداد مقياس من المقاييس المسحية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي الاستبانة، وهي من المقاييس التي تظهر فيها النزعة الشخصية للمستجيبين بنحو عال.
2. الحدود المكانية: أجريت الدراسة على المعلمين والمعلمات للمدارس الدامجة الحكومية والخاصة في العاصمة عمان، التي صادقت على افتتاحها وزارة التربية والتعليم ومديرية التعليم الخاص.
3. الحدود البشرية: تم اقتصار عينة الدراسة على العينة المتوافرة من المعلمين والمعلمات الذين كانوا متاحين في المدارس الدامجة في أثناء التطبيق.

الدراسات السابقة:

أما دراسة هونغ (Haug, 2017) فقد أشارت إلى أن كفاءة المعلمين في مجال التربية الدامجة ليست مُرضية، وأن هنالك حاجة إلى مواصلة تطوير طبيعة الممارسات وطبيعة المناهج التدريسية في البيئات الدامجة، فبرامج تدريب المعلمين على سياسة التعليم الدامج تحتاج إلى برامج مخططة ومنظمة لتدريب

المعلمين قبل الخدمة وبعدها، وكلما كان هنالك جمعٌ بين التدخلات القائمة على الدورات ذات الأساس العلمي والممارسات الميدانية، زادت المعرفة بسياسات التعليم الدامج وإحداث تغيرات أكثر إيجابية في طبيعة الممارسات في المواقف الصفية.

وأجرى تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) دراسة هدفت إلى مراجعة الأبحاث المتعلقة بتدريب معلمي التربية الخاصة في أمريكا الشمالية وأستراليا باستخدام إستراتيجيات التدخل المتنوعة؛ بهدف الحصول على أفضل الممارسات والإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تمت مراجعة (27) بحثاً ودراسةً متعلقة بتدريب معلمي التربية الخاصة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وأظهرت النتائج أن عملية تدريب المعلمين تظهر تحسينات في اتجاهات المعلمين وتصوراتهم ومعارفهم وإستراتيجياتهم وتنمية مهاراتهم فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة، وممارسات دمجهم في مدارس التعليم العام مع أقرانهم من العمر نفسه.

وقدم سيديك وكاوي (Siddik, & Kawai, 2020) دراسة هدفت إلى بحث احتياجات تدريب المعلمين لتنفيذ التعليم الدامج، والتحديات التي تواجههم في أثناء التدريب. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استعراض (25) دراسة نشرت في السنوات الخمس عشرة الماضية لتجميع احتياجات المعلمين ووصفها لتنفيذ التعليم الدامج في بنغلاديش، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثناءها، وذلك بهدف تزويدهم بتقنيات التدريس المتنوعة وإكساب الطلبة ذوي الإعاقة بمهارات التواصل والاتصال والتعاون مع الطلبة الآخرين العاديين والعاملين في المجتمعات المدرسية لتنفيذ تعليم شاملٍ عالي الجودة. وتمثلت أهم التحديات التي تواجه المعلمين في أثناء التدريب بمحدودية موارد تدريب المعلمين.

وقام إيريري وآخرون (Ileri et al., 2020) بدراسةٍ هدفت إلى بحث أثر الإستراتيجيات المدرسية في التغلب على المعوقات المادية التي تعيق تنفيذ التعليم الدامج؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم جمع البيانات باستخدام استبانات لتحديد آراء (100) معلم يقومون بتدريس المتعلمين ذوي الإعاقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجيات المدرسة لم تركز على التغلب على المعوقات المادية التي أعاق تنفيذ التعليم الدامج، بسبب وجود تحديات مختلفة تؤثر في تلك الإستراتيجيات. ولهذا السبب، يتعين على المتعلمين ذوي الإعاقة التكيف للحصول على التعليم اللازم أو ترك المدرسة؛ أي أسهمت الإستراتيجيات المدرسية غير الفعالة في عدم التغلب على

العوائق المادية، وهو ما أثر سلباً في تنفيذ التعليم الدامج في المدارس. وأجرى تريفيانو أميجو وآخرون (Amigo et al., 2022) دراسة هدفت إلى البحث والتحليل لمدى استعداد المعلمين للتعليم الدامج ومعرفة الفروق تبعاً للمرحلة التعليمية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة للكشف عن تصورات المعلمين حول إعدادهم للتعليم الدامج، وتكونت عينة الدراسة من (961) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك نسبة كبيرة من المعلمين الذين يعتقدون أن تدريبهم الأولي غير كافٍ للتعامل مع التنوع الطلابي. إضافةً إلى ذلك، فالتدريب المستمر ساعد معظمهم على تحسين فهمهم واستعدادهم للتعليم الدامج، وأنهم سيكونون على استعداد أكثر لحضور دورات تدريبية حول الإدماج.

وأجرت دانيا (Dhanya, 2022) بحثاً هدفت إلى تعرّف أثر مشاركة المدارس الخاصة في سياسات التعليم الدامج، وأثر ذلك على نوعية الخدمات المقدمة للطلبة في ولاية تاميل نادو الهندية، وجدت الباحثة في دراستها أن الأشخاص من ذوي الإعاقة الذين يدرسون في المدارس الحكومية يواجهون - بحوالي (7.0%) - ضعفَ التحديات التي يواجهها الأشخاص من ذوي الإعاقة المدموجين في المدارس الخاصة، فالمدارس الخاصة تهتم بتجهيز الأبنية ومرافقها وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن تأهيل الطلبة والمناهج الدراسية المتبعة لرفع مستوى جودة التعليم وتسهيل اندماج الطلبة العاديين بمن فيهم الطلبة من ذوي الإعاقة.

وهدف دراسة النصيرات (2022) إلى معرفة درجة تطبيق مديري مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في ضوء عدد من المتغيرات وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمراحل التعليمية. فمجتمع العينة من جميع معلمي المدارس الحكومية التابعة إلى لواء قصبة إربد، وبلغ عددهم (5014) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس في اللواء للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج كانت متوسطة، وبيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

أما دراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2023) فهدفت إلى بحث جاهزية المعلمين للتعليم الدامج في ضوء تأثير بعض المتغيرات كالجنس والعمر والمؤهل الأكاديمي وخبرة المعلمين في التدريس؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام تصميم البحث الكمي من خلال تطبيق

استبانة مسحية، وتكونت عينة الدراسة من (628) معلماً ومعلمةً في (77) مدرسة حكومية، وتم تصنيف المعلمين وفقاً لمعارفهم وفهمهم ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج، إضافةً إلى جاهزيتهم للتعليم الدامج في ضوء تأثير بعض المتغيرات كالجنس والعمر والمؤهل الأكاديمي وخبرة المعلمين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة وتدريب المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور ما يمتلكه المعلمون من معارف وفهم ومهارات وقدرات واتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج في تعزيز الفرص التعليمية الشاملة للطلبة ذوي الإعاقة.

وقدّم الخطيب وآخرون (AL Khateeb et al. 2023) دراسة هدفت إلى تعرّف معوقات دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العام في ضوء إستراتيجية التعليم المدمج العشرية في الأردن (2019-2029)، من وجهة نظر المدارس الدامجة في الأردن تبعاً لمتغيرات مثل الجنس والمستوى التعليمي والمؤهل وسنوات الخبرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة من إعداد الباحثين. تكونت عينة الدراسة من (21) مديراً و(17) مديرة في مديرية بني كنانة العامة في محافظة إربد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام لمجالات الأداة عامة كان منخفضاً، حيث جاء مجال الإعلام والتوعية وكسب التأييد في المرتبة الأولى، وبمستوى منخفض، فيما جاء مجال بناء القدرات الموارد البشرية في المركز الأخير، وبمستوى منخفض، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) من وجهة نظر مديري المدارس الدامجة في الأردن.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقة التي تم استعراضها يتضح أن غالبية هذه الدراسات عززت فكرة أن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، وبينت أن الدول كافة تحاول أن تنفذ التدابير كافة اللازمة لتحسين نظام التعليم في دولها بنحو عام ونظام تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بنحو خاص في مختلف مؤسساتها التعليمية. وعلى الرغم من الجهود المبذولة كافة إلا أن هنالك شروطاً لإنجاح التعليم الدامج، ومن أكثرها أهمية التخطيط الواعي والمدرّوس لهذه التوجهات، وهذا ما أكدته دراسة هونغ (Houg, 2017) الذي أشار إلى أن تنفيذ سياسات التعليم الدامج يحتاج إلى برامج مخططة ومنظمة وتنفيذ ممارسات قائمة على الأدلة العلمية.

وهدف بعض الدراسات إلى تعرّف الأسباب التي تعيق تنفيذ سياسات التعليم الدامج،

والأسباب التي تدفع الطلبة ذوي الإعاقة إلى ترك التعليم النظامي، كدراسة دانيا (Dhanya, 2022) التي أشارت إلى تعرّف العوامل التي تؤثر في تنفيذ سياسات التعليم الدامج، كعدم تجهيز الأبنية ومرافقها وتأهيل المعلمين والطلبة العاديين والمناهج الدراسية للرفع من مستوى جودة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

ومن جانب آخر، أشارت بعض الدراسات إلى أثر متغير نوع قطاع المدرسة (حكومي أم خاص) على مدى استقرار الطلبة في النظام التعليمي وعدم تسربهم، كدراسة سيديك وكاوي (Siddik & Kawai, 2020) التي أشارت إلى أن معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثناءها، فموارد تدريب المعلمين في المدارس الحكومية محدودة.

كما تطرقت دراسات أخرى إلى أثر برنامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وبعدها على طبيعة اتجاهاتهم وممارساتهم حول التعليم الدامج، كدراسة تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) التي أشارت إلى أن عملية تدريب المعلمين على الممارسات القائمة على الأدلة العلمية تحسن اتجاهات المعلمين وتصرفاتهم ومعارفهم ومهاراتهم فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة، وممارسات دمجهم في مدارس التعليم العام مع أقرانهم من العمر نفسه.

واهتمت بعض الدراسات بدراسة أثر المؤهل العلمي للمعلمين على طبيعة ممارساتهم للتعليم الدامج كدراسة النصيرات (2022) والخطيب وآخرين (AL Khateeb et al., 2023)، إذ أشارت معظم الدراسات إلى عدم وجود أثر يذكر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى معرفتهم واطلاعهم على سياسات التعليم الدامج، فالتعليم في المراحل المتقدمة (مثل الماجستير والدكتوراه) يركز على الجوانب النظرية أو البحثية أكثر من التركيز على الممارسات الميدانية.

وعلى الرغم من عدم وجود تشابه وتطابق بصورة مباشرة بين المحاور التي تطرقت لها الدراسات السابقة وبين موضوع الدراسة الحالية، إلا أن هنالك تقارباً بدرجة كبيرة، فموضوع دمج الأشخاص ذوي الإعاقة من الموضوعات التي لها خصوصيتها لكل دولة، فكل دولة لها سياساتها وتشريعاتها التي بموجبها تتشكل مختلف التشريعات والسياسات الدولية. وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة نجدها تمتاز بتطرقها لقياس مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجمالي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في العاصمة عمان في ضوء عدد من المتغيرات كمتغير مستوى المؤهل العلمي، ومتغير عدد الساعات التدريبية، ومتغير نوع قطاع المدرسة، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة سواء في البيئة الأجنبية أو العربية.

فما يميز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة هو تفردتها في تطوير أداة قياس شاملة ذات طابع عملي للسنة المحاور الأولى للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، والتي يستطيع العاملون بالميدان الاسترشاد بها عند تنفيذ محاور الإستراتيجية على أرض الواقع، والتي تم تطويرها بالرجوع إلى عدد من الأدلة العملية الخاصة بالتعليم الدامج.

وإضافةً إلى ما تقدم، فهذه الدراسة الحالية تلقي الضوء على قضية معاصرة في مجال التربية الخاصة وهي قضية التعليم الدامج، والذي يعتبر من أكثر المواضيع المعاصرة الدولية كانت أم المحلية، والتي أصبحت من أهداف التنمية والتنمية المستدامة (Sustainable Development Goals, SDGs) في دول العالم كافة.

ونتيجة لذلك، ومن ناحية إجرائية تطبيقية لتلك الإعلانات وأهداف التنمية المستدامة (SDGs) لجميع أنحاء بلاد العالم، فُرضَ على المدارس كافة تقديم تربية مجانية مناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة في أقل البيئات التعليمية تقييداً، ودعت هذه القوانين ومبادرات أخرى كثيرة إلى أن يتحمل النظام التربوي العادي مسؤولية أساسية في تعليم جميع الطلاب في المدارس العامة بمن فيهم الطلاب من ذوي الإعاقة، وهذا الأمر عزز من إجراء هذه الدراسة التي يتوقع أن يكون لها موقع متقدم بين الدراسات السابقة، وخاصة في البيئة الأردنية لكونها الدراسة الأولى من نوعها في حدود اطلاع الباحثين.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، فتم إعداد استبانة لتقيس درجة تطبيق معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفقاً لعدد من المتغيرات كمتغير المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من (192) معلماً ومعلمة في المدارس الدامجة الحكومية والخاصة في العاصمة عمّان، حسب إحصاءات وحدة التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية وإدارة التعليم الخاص لعام (2023/2024م).

أفراد الدراسة:

اعتمدت الباحثتان العينة المتاحة لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة، ويمثل الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المدارس الدامجة الحكومية والخاصة التابعة لمديريات تربية عمان التي كانت موجودة في أثناء مرحلة تطبيق الدراسة، حيث بلغ المجموع الكلي للعينة التي تم الحصول على ردود منهم على أداة الدراسة (182)، مع العلم أن (10) من أفراد مجتمع الدراسة لم تتمكن الباحثتان من الحصول على استجابات على أداة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (1) أدناه:

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ألوية عمان

الرقم	الواء	عدد المعلمين في المدارس الدامجة الحكومية والخاصة
1	لواء الجامعة	39
2	لواء قصبة عمان	22
3	لواء القويسمة	26
4	لواء سحاب	22
5	لواء ماركا	18
6	لواء ناعور	21
7	لواء ببادر وادي السير	16
8	لواء الموقر	10
9	لواء الجيزة	8
	المجموع الكلي لأفراد العينة	182

ويوضح جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي وعدد الساعات التدريبية وقطاع المدرسة ونسبهم المئوية:

جدول (2). توزيع أفراد عينة الدراسة التي طبقت عليهم الاستبانة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	التكرار	النسب
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	145	79.7
	أعلى من بكالوريوس	37	20.3
عدد الساعات التدريبية	أقل أو يساوي 10 ساعات	50	27.5
	أكثر من 10 ساعات	132	72.5
نوع قطاع المدرسة	حكومي	98	53.8
	خاص	84	46.2
المجموع		182	100

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صُممت استبانة لقياس مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفقاً لعدد من المتغيرات. طُوِّرت

الاستبانة بالرجوع إلى دراساتٍ كدراسة دانيا (Dhanya, 2022) ودراسة تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) ودراسة سيديك كاواي (Siddik & Kawai, 2020) وتم الرجوع أيضاً إلى الدليل الإجرائي للتعليم الدامج (وزارة التربية والتعليم، 2019) الذي قامت منظمة ميرسي كور بإعداده تحت إشراف وزارة التربية والتعليم الأردنية، وصدرت الطبعة الأولى منه سنة (2019)، وقد تكون المقياس الأول في صورته الأولى من (53) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي (مستوى معرفة عالية، مستوى معرفة متوسطة، مستوى معرفة منخفضة) لقياس الدرجات.

صدق الأداة:

بعد أن تم بناء الاستبانة في صورتها الأولى، عُرضَتْ على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ بهدف التحقق من وضوح صياغة الفقرات وسلامتها ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو نقل من مجال إلى آخر. وتم إجراء التعديلات وفقاً للملاحظات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، حيث تم إجراء عدد من التعديلات النحوية واللغوية على عدد من الفقرات هي (7، 10، 13، 18، 23).

صدق البناء:

قامت الباحثتان بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وذلك بهدف التحقق من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات الأداة ودرجاتهم الكلية، حيث بلغت قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتهي إليه، كما هو موضح في الجدول (3) الآتي:

جدول (3). معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والمجال الذي تنتهي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.740	17	0.772	33	0.855	49	0.875
2	0.833	18	0.778	34	0.715	50	0.789
3	0.782	19	0.774	35	0.828	51	0.774
4	0.809	20	0.848	36	0.795	52	0.859
5	0.820	21	0.875	37	0.833	53	0.692

6	0.820	22	0.816	38	0.881
7	0.734	23	0.862	39	0.816
8	0.722	24	0.893	40	0.605
9	0.710	25	0.885	41	0.657
10	0.748	26	0.832	42	0.831
11	0.902	27	0.861	43	0.867
12	0.839	28	0.522	44	0.821
13	0.874	29	0.737	45	0.821
14	0.678	30	0.703	46	0.792
15	0.745	31	0.599	47	0.650
16	0.762	32	0.332	48	0.847

** دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$ * دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$.

تشير قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه إلى أن جميع الفقرات تمتلك ارتباطاً قوياً دالاً، إذ راوحت معدلات الارتباط بين (0.368 – 0.877) ما عدا فقرة رقم (32) حيث راوَح معامل الارتباط الخاص بالفقرة (0.332)، وهذا أدى إلى حذفها في الصورة الأخيرة لأداة الدراسة. وفيما يلي يظهر الجدول (4) قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

جدول (4). قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

مجالات المقياس	التشريعات والسياسات	الإعلام والتوعية وكسب التأييد	التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة	الترتيبات التيسيرية ومكانية الوصول	التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية	بناء القدرات الموارد البشرية

أفنان الديات ولينا عويضة

مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي

					1	التشريعات والسياسات
				1	0.867	الإعلام والتوعية وكسب التأييد
			1	0.922	0.830	التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة
		1	0.702	0.736	0.719	الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول
	1	0.715	0.884	0.840	0.681	التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية
1	0.877	0.724	0.935	0.916	0.756	بناء القدرات الموارد البشرية
0.953	.9140	0.818	0.966	0.963	0.881	الكلية

** دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$ * دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$

تشير قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة إلى علاقة ارتباطية موجبة وقوية، إذ بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ما بين (0.881* - 0.966). وأشارت قيم معامل ارتباط بيرسون الواردة في الجدولين (3، 4) ما بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه من جهة، وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة، إلى تمتع أداة الدراسة بصدق بناء.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية.

الجدول (5). قيم معامل الثبات المستخرجة بمعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية.

المجال	الاتساق الداخلي
التشريعات والسياسات	0.828
الإعلام والتوعية وكسب التأييد	0.787
التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة	0.793
الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول	0.777
التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية	0.792
بناء القدرات الموارد البشرية	0.877
الكلية	0.817

معيّار التصحيح:

تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، وهي تُمثل رقمياً (3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

قليلة	1.66-1
متوسطة	2.34-1.67
كبيرة	3-2.36

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: الحد الأعلى للمقياس (3) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3) = $(1-3)/3 = 0.67$ ومن ثم إضافة الجواب (0.67) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

❖ المتغيرات المستقلة، وتتضمن:

1. المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس فما دون، وأعلى من بكالوريوس.

2. التدريب وله مستويان (10) ساعات فأقل، أكثر من (10) ساعات.

3. نوع القطاع وله مستويان: حكومي، وخاص.

❖ المتغيرات التابعة، وتتضمن: امتلاك المعلمين والمعلمات بالعاصمة عمان المعرفة الكافية للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

المعالجات الإحصائية:

تم الاعتماد في تحليل البيانات الخاصة بهذه الدراسة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمت المعالجة وفقاً للأساليب الإحصائية الآتية: (1) استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية البسيطة: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. (2) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص إذا كان هناك فروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأداة الدراسة، والتي تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للرتبة كما في الجدول (6) التالي:

جدول (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأداة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
6	المجال الرابع: الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول	2.26	0.687	متوسط
5	المجال السادس: بناء القدرات الموارد البشرية	2.21	0.613	متوسط
5	المجال الخامس: التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية	2.21	0.613	متوسط
4	المجال الثالث: التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة	2.14	0.635	متوسط
3	المجال الثاني: الإعلام والتوعية وكسب التأييد	2.02	0.591	متوسط
1	المجال الأول: التشريعات والسياسات	1.88	0.642	متوسط
المجموع الكلي		2.12	0.630	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (6) إلى أنَّ متوسط تقديرات عينة الدراسة من وجهة نظرهم على فقرات المقياس يبلغ (2,12) وبانحراف معياري يقدر بـ(0.630) وبتقدير وصفي (متوسط). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه من الممكن وجود حاجة إلى تحسين التوعية حول أهمية التعليم الدامج وزيادة التركيز على محاوره الإجرائية ضمن السياسات التعليمية الرسمية.

وإذا لم يكن هناك تواصل واضح أو توجيه من الجهات المسؤولة، فقد يؤدي ذلك إلى معرفة سطحية أو غير مكتملة. فهذه النتيجة، تصوّر الحاجة إلى تحسين برامج التدريب والتوعية الخاصة بالمعلمين لتكون أكثر شمولاً وتركز على الجانب الإجرائي لتطبيق الإستراتيجي، فنقص التدريب الكافي أو الفعّال للمعلمين حول كيفية تطبيق الإستراتيجية، فمن الممكن أن يكون هناك وعي عام بمفاهيم التعليم الدامج، لكن التطبيق الفعلي على أرض الواقع يحتاج إلى مزيد من التدريب العملي والمستمر للمعلمين. ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة على احتوائها على جوانب إجرائية معقدة من الصعب على المعلمين استيعابها من ناحية إجرائية بنحو كامل، أو عدم ملائمة البنية التحتية التعليمية لدعم تنفيذ التعليم الدامج بنحو فعّال.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة تريفيانو أميجو وآخرين (Amigo et al., 2022) التي هدفت إلى البحث والتحليل لمدى استعداد المعلمين للتعليم الدامج، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك نسبة كبيرة من المعلمين الذين يعتقدون أن تدريبهم الأولي غير كافٍ للتعامل مع التنوع الطلابي في المدارس الدامجة، وأنهم يحتاجون إلى برامج تدريبية أكثر عملية حول سياسات التنفيذ ومفاهيمه وإجراءاته لتحسين فهمهم واستعدادهم للتعليم الدامج.

وهذا ما أكدته أيضاً دراسة الخطيب وآخرين (AL Khateeb et al. 2023)، التي هدفت إلى تعرّف معوقات دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العام في ضوء إستراتيجية التعليم المدمج العشرية في الأردن (2019-2029)، من وجهة نظر معلمي المدارس الدامجة في الأردن، وتبعاً لعدد من المتغيرات، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود معوقات مختلفة، فالمستوى العام لمجالات أداة الدراسة عامة كان منخفضاً، وهنالك حاجة لتحسين مجال التوعية والإعلام ومستوى الموارد البشرية وبناء قدراتهم بالجانب الإجرائي للإستراتيجية.

ويمكن تفسير حصول مجال الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول على أعلى متوسط حسابي مقارنةً بمجالات المقياس الأخرى؛ على الاهتمام العملي والملموس بتوفير بيئة مادية وتقنية مهيأة لدعم التعليم الدامج، وهو أمر قد يكون أكثر وضوحاً وسهولة في التنفيذ والقياس مقارنةً بالجوانب الأخرى، فتحسين البنية التحتية المادية في المدارس (مثل المنحدرات، المصاعد، الحمامات المخصصة)، وتوفير التسهيلات التقنية (مثل الأجهزة المساعدة والبرامج التقنية) التي تجعل المدارس أكثر شمولاً للطلاب ذوي الإعاقة. فإن المعلمين والعاملين في التعليم قد يرونها أكثر فعالية وتأثيراً، ومن ثم تحصل على تقييمات أعلى، فالترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول هي مجالات يمكن قياس نجاحها قياساً أكثر وضوحاً من بعض المجالات الأخرى مثل السياسات والتشريع، التي قد تكون أقل وضوحاً في نتائجها، فعلى سبيل المثال، يمكن بسهولة ملاحظة إذا ما كانت المدرسة تحتوي على تسهيلات مادية، أو إذا كان يتم استخدام وسائل تعليمية ميسرة للطلاب، وهذا يجعل المشاركين في الاستطلاع يميلون إلى إعطاء تقييمات أعلى لهذا المجال.

وهذا ما أكدته دراسة سيديك وكاوي (Siddik & Kawai, 2020)، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثناءها، لتزويدهم بتقنيات التدريس الفعالة في بيئات الدمج، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن من أهم التحديات التي تواجه المعلمين في أثناء التعليم الدامج محدودية موارد تدريب المعلمين ومدى توافر التسهيلات البيئية اللازمة لتسهيل التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة.

أما بالنسبة إلى مجال التشريعات والسياسات فقد جاء بالمرتبة الأخيرة من تقديرات عينة الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتائج لنقص الوعي والفهم العميق لدى المعلمين من عينة الدراسة حول التشريعات والسياسات المتعلقة بالتعليم الدامج، فقد تكون هذه السياسات موجودة رسمياً، ولكن لا يتم تفعيلها أو توضيحها بنحو كافٍ على مستوى المدارس أو المؤسسات التعليمية، وهذا يؤدي إلى عدم إدراك المعلمين لأهميتها أو حتى وجودها، أو من المحتمل أن المعلمين في المؤسسات التعليمية لم يتلقوا

تدريبًا كافيًا حول كيفية تطبيق التشريعات والسياسات الخاصة بالتعليم الدامج، وهذا يجعل بعض التشريعات والسياسات معقدة أو غير واضحة الفهم والتطبيق عملياً. ونحن عام، توضّح هذه النتيجة احتمال وجود فجوة في التواصل أو التطبيق العملي للسياسات بين واضعي التشريعات والذين يعملون على تطبيق التعليم الدامج في الواقع الميداني، ولتحسين هذه النسبة، قد تكون هناك حاجة إلى زيادة الوعي، تقديم تدريبات عملية مكثفة، وتسهيل فهم وتطبيق السياسات على مستوى المدارس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الدعيس ، ودينج ، والفدا (Alduais, Deng, Al Fadda, 2023) الذين أشاروا إلى أن هناك عوائق عدة تعيق تطوير التعليم الشامل من أهمها عدم وضوح التشريعات الخاصة بالتعليم الجامع عامة، وعدم توفير قوانين وسياسات مفصلة، ومن العناصر المهمة التي تساعد على توضيح التشريعات وتسهيل تطبيقها إشراك أفراد المجتمع المحلي من إداريين ومعلمين وأولياء أمور، والطلبة أنفسهم، في عملية بلورة تلك التشريعات وصياغتها، فيجب أن تكون تلك التشريعات والسياسات منبثقة عن التشريعات والسياسات والمعايير التربوية والاجتماعية العامة للدولة، التي بدورها تسهل بلورة الأهداف العامة لعملية الدمج وصياغتها.

أما بالنسبة إلى إجابة السؤال الثاني للدراسة: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى تطبيق معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في العاصمة عمان تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة)؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات الأداة كما هو مبين في الجدول رقم (7)؛ ولاستخراج الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول رقم (8) على التوالي:

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المستويات		المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المقياس كله
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	1.87	1.98	2.10	2.04	2.24	2.19	2.07
	أعلى من	1.89	2.19	2.31	2.03	2.32	2.31	2.17
	بكالوريوس	0.594	0.554	0.602	0.451	0.645	0.610	0.49
	المجموع	1.88	2.02	2.14	2.03	2.26	2.21	2.09
		0.642	0.591	0.635	0.584	0.687	0.613	0.53
		1.80	1.88	2.02	2.04	2.15	2.02	1.99
عدد الساعات التدريبية	أقل أو يساوي 10 ساعات	0.577	0.594	0.658	0.643	0.621	0.659	0.55
	أكثر من 10 ساعات	1.90	2.07	2.19	2.03	2.30	2.29	2.13
		0.665	0.584	0.623	0.563	0.708	0.580	0.52
	المجموع	1.88	2.02	2.14	2.03	2.26	2.21	2.09
		0.642	0.591	0.635	0.584	0.687	0.613	0.53
		1.80	1.88	2.02	2.04	2.15	2.02	1.99
قطاع المدرسة	حكومي	0.577	0.594	0.658	0.643	0.621	0.659	0.55
	خاص	1.90	2.07	2.19	2.03	2.30	2.29	2.13
		0.665	0.584	0.623	0.563	0.708	0.580	0.52
	المجموع	1.88	2.02	2.14	2.03	2.26	2.21	2.09
		0.642	0.591	0.635	0.584	0.687	0.613	0.53
		1.80	1.88	2.02	2.04	2.15	2.02	1.99

س: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري.

الجدول (8) تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الدرجة الكلية للمقياس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	1.88	1	1.88	.751	0.387	0.123
عدد الساعات التدريبية	1.38	1	1.38	5.51	0.020	0.030
قطاع المدرسة	5.30	1	5.30	21.19	0.000	0.106
الخطأ	44.52	178	.250			
الكلية	845.722	182				

يمثل الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات المقياس حسب متغيرات الدراسة. تم ملاحظة أن المعلمين الذين يمتلكون شهادات

علمية أعلى من بكالوريوس قد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.17) في الدرجة الكلية، في حين حصل المعلمون الذين يمتلكون شهادات علمية بكالوريوس فما دون على المتوسط الحسابي (2.07). وتم ملاحظة أيضاً أن المعلمين الذين خضعوا لأكثر من (10) ساعات تدريبية قد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.13) في الدرجة الكلية، في حين حصل المعلمون الذين خضعوا لأقل أو يساوي (10) ساعات تدريبية على المتوسط الحسابي (1.99). وأما بالنسبة إلى متغير قطاع المدرسة فقد حصل القطاع الخاص على أعلى متوسط حسابي قدر بـ (2.13) في الدرجة الكلية، في حين حصل القطاع الحكومي على متوسط حسابي قدر بـ (1.99). وللكشف عن التأثيرات ذات الدلالة الإحصائية لتقديرات عينة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن تلك التأثيرات تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (8) السابق، حيث أشار إلى أنَّ كلاً من المتغيرين قطاع المدرسة والساعات التدريبية لهما تأثير عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مستوى معرفتهم بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، أما متغير المؤهل العلمي فلا يوجد له أثر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مستوى معرفتهم بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

فبالنسبة إلى تفسير النتيجة المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي فقد تبين أن المعلمين الحاصلين على شهادة جامعية بكالوريوس فما دون يكون مستوى معرفتهم بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أكثر من المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي أعلى من بكالوريوس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريوس فما دون يكونون قد تلقوا تدريباً ميدانياً أكثر تركيزاً على الممارسات العملية والإجرائية للتعليم الدامج، فبرامج البكالوريوس تركز تركيزاً أكبر على إعداد المعلمين لتنفيذ إستراتيجيات تعليمية في الفصول الدراسية، في حين يركز التعليم في المراحل المتقدمة (مثل الماجستير والدكتوراه) على الجوانب النظرية أو البحثية أو الإشرافية أكثر من التركيز على الممارسات الميدانية.

وهذا ما أكدته أيضاً دراسة النصيرات (2022) التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مديري مدارس لواء قسبة إربد من وجهة نظر المعلمين للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في ضوء عدد من المتغيرات وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمراحل التعليمية، فأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس في لواء قسبة إربد للإستراتيجية العشرية

للتعليم الدامج كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

ومن جانب آخر، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2023) التي وضحت أن جاهزية المعلمين للتعليم الدامج تتحدد في ضوء تأثير بعض المتغيرات كالجنس والعمر والمؤهل الأكاديمي وخبرة المعلمين في التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور ما يمتلكه المعلمون من معارف وفهم ومهارات وقدرات واتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج في تعزيز الفرص التعليمية الشاملة للطلبة ذوي الإعاقة.

وأما بالنسبة إلى متغير عدد الساعات التدريبية للمعلمين، الذي بين أن المعلمين الحاصلين على تدريب في الجانب العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج كان مستوى معرفتهم أكثر من المعلمين الذين لم يخضعوا لتدريب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يحتله تدريب الكوادر العاملة من أهمية لتوفير تعليم نوعي وعالي الجودة لجميع المتعلمين، كلٌ حسب احتياجاته، فهذا الأمر لا يتحقق من دون الاهتمام بقضية التدريب والإعداد المهني للمعلمين على السياسات والممارسات الحديثة في الميدان، فالتخطيط للمحاضرات والمناقشات والدورات التدريبية وتنفيذها وتقييم فعاليتها من قبل المعلمين من أسس نجاح أي ممارسة أو سياسة جديدة، ففي التدريب تتغير الاتجاهات وتتوجه الممارسات العملية بحيث تكون أكثر تنظيماً واستناداً إلى نتائج البحث العلمي. وهذا ما أكدته دراسة كورنياواتي وآخرين (Kurniawati et al., 2017) حول أهمية تدريب المعلمين على سياسات التعليم الدامج وتطبيقاته، فبناء كفايات التدريس الفعالة يبدأ من برامج إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وبعدها على سياسات التعليم الدامج وفنياته.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) التي قدمت مراجعة للأبحاث المتعلقة بتدريب معلمي التربية الخاصة في أمريكا الشمالية وأستراليا، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج تدريب المعلمين قد أظهرت تحسينات في اتجاهات المعلمين وتصوراتهم ومعارفهم وإستراتيجياتهم وتنمية مهاراتهم فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة وممارسات دمجهم في المدارس.

وأما بالنسبة إلى متغير قطاع المدرسة، التي بينت أن المعلمين في القطاع الخاص يتمتعون بمستوى معرفة أعلى بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أكثر من المعلمين العاملين في القطاع الحكومي، فالمدارس الخاصة غالباً ما تستثمر في برامج تدريبية

متخصصة للمعلمين بهدف تعزيز المهارات الإجرائية وتطبيق الإستراتيجيات التعليمية المتقدمة، بما في ذلك التعليم الدامج، فالقطاع الخاص قد يتمتع بمرونة أكبر في اختيار برامج تدريبية حديثة وفعالة وتنفيذها، في حين أن القطاع الحكومي قد يعاني قيوداً تنظيمية أو موارد محدودة لتقديم المستوى نفسه من التدريب، وفضلاً عن أن الكثير من المدارس الخاصة، تكون نسب الطلاب إلى المعلمين أقل، وهذا يتيح للمعلم وقتاً وجهداً أكبر لتطبيق الإستراتيجيات التعليمية الفردية تطبيقاً فعالاً.

وهذا قد يسمح للمعلمين في القطاع الخاص بتركيز أكبر على تطبيق التعليم الدامج وإدماج الطلاب ذوي الإعاقة في العملية التعليمية بنحو أفضل. والمدارس الخاصة عادةً ما تواجه رقابة صارمة من الأهالي والمؤسسات التي تقيّم أداءها تقييماً مستمراً، وهذا قد يدفع الإدارة إلى ضمان تطبيق السياسات التعليمية بما في ذلك التعليم الدامج تطبيقاً فعالاً، وهذا ينعكس على أداء المعلمين ويشجعهم على التزام الخطط الإجرائية.

ويسعى عدد من المدارس إلى التنافسية وتحسين السمعة وجذب المزيد من الطلاب، وهذا التنافس قد يدفع المدارس إلى التحقق من أن معلمها ملّمون بأحدث الإستراتيجيات التعليمية، بما في ذلك التعليم الدامج، لتحقيق نتائج أفضل، وفي المقابل، المعلمون في القطاع الحكومي قد يواجهون تحديات متعلقة بالبيروقراطية أو نقص الدعم المستمر للتطوير المهني، ثم إن القيود المالية والموازنات الحكومية قد تؤدي إلى نقص في الموارد أو ضعف في توفير التدريب المستمر والمتخصص.

وهذا ما أكدته دراسة سيديك وكاوي (Siddik, & Kawai, 2020) التي هدفت إلى بحث احتياجات المعلمين التدريبية لتنفيذ التعليم الدامج، والتحديات التي تواجههم في أثناء التدريب، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثناءها، وذلك بهدف تزويدهم بتقنيات التدريس المتنوعة، وإكساب الطلبة ذوي الإعاقة بمهارات التواصل والاتصال والتعاون مع الطلبة الآخرين العاديين والعاملين في المجتمعات المدرسية لتنفيذ تعليم شاملٍ عالي الجودة، وتمثلت أهم التحديات التي تواجه المعلمين في أثناء التدريب بمحدودية موارد تدريب المعلمين وتجهيزات المدرسة.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة دانيا (Dhanya, 2022) التي هدفت إلى تعرّف أثر مشاركة المدارس الخاصة في سياسات التعليم الدامج، وأثر ذلك على نوعية الخدمات

المقدمة للطلبة في ولاية تاميل نادو الهندية، وجدت الباحثة في دراستها أن الأشخاص من ذوي الإعاقة الذين يدرسون في المدارس الحكومية يواجهون ضعف التحديات التي يواجهها الأشخاص من ذوي الإعاقة المدموجين في المدارس الخاصة، فالمدارس الخاصة تهتم بتجهيز الأبنية ومرافقها وتأهيل المعلمين، فضلاً عن تأهيل الطلبة والمناهج الدراسية المتبعة لرفع مستوى جودة التعليم، وتسهيل اندماج الطلبة العاديين بمن فيهم الطلبة من ذوي الإعاقة.

التوصيات والمقترحات:

1. طرح مساقات إجبارية ذات طابع عملي تدريبي حول سياسات التعليم الدامج وممارساته للتخصصات الجامعية والتربوية منها كافة.
2. عقد دورات تدريبية وورشات عمل لكوادر المؤسسات التربوية والجامعية ولأفراد من المجتمع المحلي من أجل توعيتهم وإعدادهم لتطبيق الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.
3. إجراء بحوث ودراسات إضافية حول تطبيق الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وأبرز التحديات والاحتياجات.

المراجع العربية:

- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). الأمم المتحدة حقوق الإنسان مكتب المفوض السامي. متاح: <https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities#24>
- بطرس، بطرس. (2009). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*. الأردن: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- التاج، هيام، والحراشة، علاء، والتاج، أحمد. (2018). القوانين والتشريعات والحقوق الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة (التجربة الأردنية). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 26، 148-133.
- الحمد، علي، والعتوم، نعيم. (2016). *الدمج لذوي الإعاقة*. الأردن: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي. (2009). *دمج ذوي الإعاقة: الفلسفة والمنهج والآليات*. القاهرة: مصر، دار النشر للجامعات.
- العجمي، عبد الله. (2021). دور الإعلام الحديث في نشر الوعي في قضايا ذوي الإعاقة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(40)، 121-109.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (2018). تحديد نطاق التعليم الدامج. ملف (PDF) متاح: <https://www.un.org/ruleoflaw/ar/un-and-the-rule-of-law/united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization>
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2020). "التعليم للجميع: التعليم الدامج". ملف متاح: <https://erasmuslearn.eu/inclusive-education-for-all>
- منظمة ميرسي كور. (2021). الدليل الإجرائي للتعليم الدامج. متاح ملف pdf: <https://inee.org/sites/default/files/resources/.pdf>

النصيرات، براء (2022). درجة تطبيق " الإستراتيجيات العشرية للتعليم الدامج" لدى مديري مدارس لواء قصبة إربد. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
وزارة التربية والتعليم. (2019-2029). الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. متاح:
https://moe.gov.jo/sites/default/files/lstrtyjy_lshry_ltlm_lmj_0_0.pdf

المراجع الأجنبية:

- Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., & Shareefa, M. (2023). Teachers' readiness for inclusive education in a developing country: fantasy or possibility?. *Educational Studies*, 49(6), 896-913.
- Al Khateeb, A, Ayasrah, M., Al Sharafat, S., & Beirat, M. (2023). Jordanian School Principals' Perception towards Inclusion Barriers for Students with Disabilities in the Light of Ten-Year (2019-2029) Inclusion Strategy. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 150-165.
- Alduais , A., Deng, M., & Alfadda, H. (2023). Perceptions of Stakeholders Regarding China's Special Education and Inclusive Education Legislation, Law, and Policy: Implications for Student Wellbeing and Mental Health. *Behavioral Sciences*, 13(6), 515.
- Amigo, T., Munoz, D., Pinilla, N., Fernandez, S., Barraza, N., Marin, M., Castillo, D., Arroyo, C., & Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 15451.
- Dhanya, C. (2022). Education of the Weaker and Disadvantaged Sections in Private Schools in Tamandu-An Analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 6370-6380.
- Evans, P. (1995). Integrating students with special educational needs into mainstream schools in OECD countries. *Prospects*, 25(2), 201-218.
- Graham, L. (2020). *In Clusive Education for the 21st century*. New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Ileri, B. R., King'endo, M., Wangila, E., & Thurair, S. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28-42.
- Kompirovic , T., Popovic, D., Radojevic, T., & Bisevac, A. (2023) Preschool Teachers Professional Training in the field of inclusive education in the north of Kosovo and Metohija. *International journal of Cognitive Research in Science*, 11(1), 37-50.

- Kurniawati, F., Minnaert, A., Boer, A., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the Effect of a teacher training programme on the Primary teachers Attitudes, Knowledge and teaching strategies regarding Special Educational Needs, *Educational Psychology*, 3(37), 287-297.
- Maeda, K., Hashimoto, H., & Sato, K. (2021). Creating appositve perception toward inclusive education with future -oriented thinking, 14, 467.
- May, A., Sinfield, S., Burns, T. (2017). The Benefits Of Inclusive Education: New Challenges For University Teachers. MATEC Web Of Conferences. 121(1),12011
- Siddik, M., & Kawai, N. (2020). Government Primary School Teacher Training Needs for Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 35-69.
- Tristani, L., & Bassett, R. (2019). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264.
- Zhang, Y., & Sandra, R. (2018). Confucian Philosophy and Contemporary Chinese Societal attitudes toward people with disabilities and inclusive Education. *Educational Philosophy and theory*. 50(12), 1113-1123.\

الدلالات التربوية المتضمنة في نهايات الجملة الفعلية

في حديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم -

"أتق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن"

أنموذجاً

د. عبد الكريم محمود الصلاحين* د. عمر عبد الهادي الزيادات**

تاريخ وصول البحث: 2024/7/23 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/13 م

الملخص

جاءت هذه الدراسة هادفة إلى التوقف عند أسرار اختلاف نهايات الجملة الفعلية في الحديث النبوي الشريف موضوع الدراسة، والبحث في ما انطوت عليه من دلالات تربوية.

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه الأنسب لها؛ كونه يقوم على تحليل الجملة اللغوية ووصفها وبيان سر تركيبها.

وأُسفرت الدراسة عن أنّ رسول الله - صلى الله عليه وسلم - لم يغير بين الألفاظ والأساليب اللغوية عبثاً، وإنما ليخدم المعاني التي أرادها، فجاء بشمولية الزمان والمكان حين أمر بالتقوى، وبجواب الأمر حين طالب بإتباع السيئة الحسنة؛ لبيان علاقة الأثر بالسرعة، وبالصفة المشبهة عند الحديث عن معاشرته الناس؛ دلالة على لزوم دوام المسلم على القيم التربوية والخلق الحسن.

وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات، أبرزها: تلمس اللمسات البيانية في الأحاديث النبوية الشريفة وبيان دورها في تأدية المعنى.

الكلمات المفتاحية: الدلالات التربوية، حديث رسول الله، نهايات الجملة الفعلية.

* أستاذ مشارك، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية.

**دكتور.

Educational Implications Embedded at Verb Phrase Endings in the Prophet Hadith: '*Fear Allah wherever you are; follow a bad deed with a good one to erase it; and treat people with a good manner*'

Abstract

This study aims to explore the secrets behind the differences in the endings of the verb phrase in the noble hadith, focusing on their educational implications. The study employs a descriptive analytical approach, examining the sentence structure and its characteristics. The findings reveal that the Messenger of Allah (Peace Be Upon Him) used language purposefully, serving the meanings intended in a comprehensive manner concerning time and place, when commanding God-consciousness (*taqwā*). For instance, when he commanded piety and encouraged following good deeds over bad ones, he highlighted the connection between the effect and urgency, as well as the use of comparative attributes when discussing interactions among people, emphasizing the necessity for Muslims to adhere to educational values and good morals. The study concludes with several recommendations, the most prominent of which is to examine the rhetorical nuances in the noble prophetic hadiths and clarify their role in conveying meaning.

Keywords: Educational implications, Prophet Hadith, Endings of Verb Phrase

مقدمة:

في ظلّ العولمة وما رافقها من تغيرات وتطورات في كافة الميادين والمجالات أدّت إلى ظهور نظريات مختلفة في التربية، ومن ثمّ اختلطت ثقافة الغرب بالشرق، وأصبح لكلّ أصحاب نظرية نظريتهم الخاصة التي يتبنونها وينافحون عنها، ومن ثمّ كان لا بدّ من نظرة تحليلية في بعض أحاديث رسول الله - ﷺ - لاستخراج الدلالات التربوية التي تؤكد استقلالية التربية الإسلامية بمصادرها المتمثلة بالقرآن الكريم والسنة وافتتاحها على المعارف التربوية الأخرى؛ لأخذ كلّ ما لا يتعارض مع تلك المصادر، ولعلّ هذا ما يسعى إليه العلماء في تأصيل علوم مختلفة.

وما من مجتمع يرقى إلا ورائده في ذلك التربية الحسنة، ولما كانت غاية مبعثه - ﷺ - الارتقاء الخلقي والقيمي بالمجتمع، بل بالعالم بأسره؛ سعى - ﷺ - منذ بداية دعوته من حوله من قريش إلى تربية النفس وتهذيبها، قبل توجيه الخطاب المتضمن للأحكام الشرعية والحثّ عليها؛ ذلك أنّ التربية والتهيئة النفسية هي مظنة قبول الدعوة ونجاحها، وما حصل من ثبات صحابته من مهاجرين وأنصار - رضوان الله عليهم جميعاً - في أشدّ الساعات وأحلكها ما كان إلا لأنّ الإسلام حينما دُعوا إليه خالط تربة نقيّة صالحة للزراعة والإنبات.

وهذا المسلك الذي سلكه رسول الله - ﷺ - هو مصداق قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُوا عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾⁽¹⁾، وقد أشار ابن عاشور في التحرير والتنوير إلى سرّ تقديم (التزكية) على (تعليم الكتاب والحكمة)، فقال: "وقدّمت جملة (ويزكّيكُم) على جملة (ويعلّمكم الكتاب والحكمة) هنا على عكس ما في الآية السابقة في حكاية قول إبراهيم: (رَبَّنَا وَأَبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)؛ لأنّ المقام هنا للامتنان على المسلمين؛ فقدّم فيها ما يفيد معنى المنفعة الحاصلة من تلاوة الآيات عليهم، وهي منفعة تزكية نفوسهم اهتماماً بها وبعثاً لها بالحرص على تحصيل وسائلها وتعجيلاً للبشارة بها، فأما في دعوة إبراهيم فقد ربّبت الجمل على حسب ترتيب حصول ما تضمّنته في الخارج، مع ما في ذلك التّخالف من التّفنّن"⁽²⁾.

ولا يخفى على كلّ مطلع بصير بعلوم الحديث الشريف عظم حجم الأحاديث الدّاعية إلى الأخلاق، وما تشكّله من نسبة كبيرة بالنسبة لمجموع الأحاديث النبوية، حتّى أفرد لها أصحاب كتب الحديث أبواباً خاصّة، سمّوها أبواب الأدب أو أبواب حسن الخلق، ولعلّ من أشهر الأحاديث الصّحيحة المتناقلة على ألسنة الناس - اليوم - قوله - ﷺ -: "إنّما بعثت لأنتم صالح

الأخلاق⁽³⁾، وكفى بهذا الحديث النبوي دليلاً ساطعاً البيان والدلالة على المكانة العلية التي تحتلها التربية في دعوته - ﷺ -؛ ومن هنا فإن المتفحص لجملة الأحاديث النبوية يجد أنها انطوت على عدّة مفاهيم ومضامين عقلية وروحية واجتماعية وأخلاقية، حرص الرسول الكريم على تثبيتها في صدور صحابته والأمة من بعدهم، من خلال إيرادها بجمل هي من جوامع الكلم؛ ليسهل حفظها في الذاكرة واستحضارها كلما دعت الحاجة إليها.

والحديث النبوي نص أدبي في الذروة من البيان البشري، ولا يرتفع فوقه في مجال الأدب الرفيع إلا كتاب الله، بلاغة، وفصاحة، وروعة، وهو أصل من أصول النحو، ومصدر من مصادره السماعية؛ كان من الواجب أن يأتي بعد القرآن الكريم - المصدر الأول - في صحة الاحتجاج به في علوم العربية كافة؛ لما فيه من الفصاحة النبوية وصحة اللفظ ودقة المعنى.

الحديث النبوي كلام النبي - ﷺ -، وهو دون كلام الله في البلاغة والفصاحة، وفوق كلام البشر، وقد صرح النبي - ﷺ - بفصاحته غير مرة، ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة - رضي الله عنه - أن رسول الله - ﷺ - قال: "(فضّلت على الأنبياء بست: أعطيت جوامع الكلم، ونصرت بالرعب، وأحلت لي الغنائم، وجعلت لي الأرض طهوراً ومسجداً، وأرسلت إلى الخلق كافة، وختم بي النبيون)"⁽⁴⁾. وقال - ﷺ -: "(أنا أفصح العرب بيد أي من قريش، ونشأت في بني سعد بن بكر)"⁽⁵⁾.

وقد شهد الصحابة - رضوان الله عليهم جميعاً - له بهذه المرتبة، كيف لا؟! وهم أرباب الفصاحة والبلاغة، فهذا أبو بكر يقول للنبي: "لقد طفت في أحياء العرب فما رأيت أحداً أفصح منك يا رسول الله، فقال: (وما يمنعني وأنا من قريش وأرضعت في بني سعد...)"⁽⁶⁾. وها هي أم المؤمنين عائشة - رضي الله عنها - تصوّر كلامه - ﷺ -، فتقول: "كان كلام رسول الله - ﷺ - كلاماً فصلاً، يفهمه كل من سمعه"⁽⁷⁾.

ولقد أجاد الجاحظ في وصف كلام الرسول - ﷺ - وفصاحته؛ حيث يقول في البيان والتبيين: "وهو الكلام الذي قلّ عدد حروفه، وكثر عدد معانيه، وجلّ عن الصنعة، ونزه عن التكلف، وكان كما قال الله - تبارك وتعالى -: قل يا محمد: (وَمَا أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ)⁽⁸⁾ فكيف؟! وقد عاب التشديق، وجانب أصحاب التّعيب، واستعمل المبسوط في موضع البسط، والمقصود في موضع القصر، وهجر الغريب الوحشي، ورغب عن الهجين السوقي، فلم ينطق إلا عن ميراث حكمة، ولم يتكلم إلا بكلام قد حُفّ بالعصمة، وشيّد بالتأييد، ويُسرّ بالتوفيق، وهو الكلام الذي ألقى الله عليه المحبة، وغشاه بالقبول، وجمع له بين المهابة والحلاوة وبين حسن الإفهام وقلة عدد الكلام،

... مع استغنائه عن إعادته، وقلة حاجة السامع إلى معاودته، لم تسقط له كلمة، ولا زلت به قدم، ولا بارت له حجة، ولم يقم له خصم، ولا أفحمه خطيب، بل يبدّ الخطب الطوال بالكلم القصار، ولا يلتمس إسكات الخصم إلّا بما يعرفه الخصم، ولا يحتجّ إلّا بالصدق، ولا يطلب الفلج إلّا بالحق، ولا يستعين بالخلابة، ولا يستعمل المواربة، ولا يهمز، ولا يلمز، ولا يبطئ، ولا يعجل، ولا يسهب، ولا يحصر، ثمّ لم يسمع الناس بكلام قطّ أعمّ نفعا ولا أقصد لفظاً ولا أعدل وزناً ولا أجمل مذهباً ولا أكرم مطلباً ولا أحسن موقعاً ولا أسهل مخرجاً ولا أفصح معنى ولا أبين في فحوى من كلامه - صلى الله عليه وسلّم كثيراً -⁽⁹⁾.

فهذا اعتراف صريح ممّن تذوّق اللّغة وملك ناصيتها، بفصاحة محمّد - ﷺ - فاختره الله لإيصال الرّسالة الخالدة إلى البشريّة جمعاء، وكفى به دليلاً على فصاحته - ﷺ -، فلا بدّ من فصاحة المرسل بمهمّة ما، هذا بين البشر، فكيف إذا كان المرسل هو الله؟! ألا يصطفي من هو أبلغ خلقه؟! فقصر المبنى في منطوقه - ﷺ -، وعظم المعنى ووضوحه، وبعده عن الصنعة والتكلف، يغني السامعين عن طلب إعادة القول.

فعلمه ربّه لغة العرب على اختلاف منابهم ومراتبهم؛ وما هذا إلّا لأنّه مبعوث للعالم بأكمله، وآتى لفرد من أقاصي البلاد ومن أدناها أن يساوي من أدبه ربّه، فتنتظم في القليل من كلامه المعاني العظيمة، وليس لأحد أن يستدرك على رسول الله شيئاً في لغته، فالمعاني ملء المباني عنده - صلوات ربّي وسلامه عليه -، أرسله الله رحمة للعالمين وهدايا للناس أجمعين. قال الله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ - وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾⁽¹⁰⁾. وهذه الخصائص المتميّزة من قصر المبنى وعظم المعنى والبعد عن التكلف ترتفع مكانة الأحاديث الشريفة إلى أسنى المراتب في اللّغة العربيّة بعد كلام الله - سبحانه وتعالى -.

وقد أرجع الرافعي في كتابه إعجاز القرآن والبلاغة النبويّة فصاحة النّبي - صلى الله عليه وسلّم - إلى سببين:

أولاً: إنّ فصاحته كانت إلهاماً وتوفيقاً من الله وتوقيفاً، فكان يعلم لغات القبائل المختلفة وأسرار لهجاتها، فيخاطب كلّ قوم بلغتهم، ثمّ لا يكون إلّا أفصحهم خطاباً، وأبينهم عبارة، ولم يعرف ذلك لغيره من العرب.

ثانياً: نشأته - ﷺ - في أفصح القبائل وأعذبها بياناً، فكان مولده في بني هاشم، وأخواله في بني زهرة، ورضاعته في بني سعد بن بكر، ونشأته في قريش، وتزوّج من بني سعد (من قريش)، وهجرته

إلى بني عمرو وهم الأوس والخزرج من الأنصار، هذا مع تميزه بصفات خاصة جمعها الله فيه، من قوة الفطرة، وصفاء الحس، ونفاذ البصيرة، حيث يعرف اللغة ويديرها على أوضاعها.⁽¹¹⁾

ويرى الباحثان أنّ مهام الدعوة التي جاء بها الرسول الكريم - ﷺ - تتطلب منه التلويح في الخطاب؛ تبعاً لما يستدعيه تفاوت المخاطبين في الأفهام، وتفاوتهم في القدرة على إدراك الأشياء، واختلاف بيئاتهم الاجتماعية والثقافية، فكان هذا التلويح حاضراً في الخطاب النبوي الشريف، كيف لا؟ وهو الذي أوتي جوامع الكلم، حيث يعبر عن المعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة.

الجملة هي أحد أقسام الكلام أو ما يتألف منه، وهي الكلمة، والكلام أو الجملة، والكلم، والقول، ولكلٍ منها حدّه المعروف المبسوط في كتب النحو، فالكلمة ناشئة من اتصال صوتين أو أكثر ببعضهم، مؤدية معنى جزئياً، والجملة ناشئة من تركيب كلمتين، لتؤدي معنى تاماً، أمّا الكلم فهو ناشئ من تركيب ثلاث كلمات أو أكثر سواء أدى معنى أم لم يؤدّ، في حين أنّ القول ينطبق على أيّ من هذه الثلاثة السابقة.

إذن فاصطلاح الأقدمين على أنّ الجملة في اللغة العربية لا بدّ من أن تكون ذات معنى تام، وإلا لا تعدّ من قبيل الكلام المعتدّ به - وباعتبارها اللبنة الأولى في بناء اللغة إذا تمّ إغفال الكلمة لقلة استعمالها في أدائها المعنى - يوجّه الدارسين إلى الوقوف على أحوال هذه الجملة وكيف أنّ التغير الطارئ في المبنى يفسح المجال أمام هذه الجملة لأنّ تحفل بمعان جديدة غير تلك التي عهدتها في صورتها الأولى، فمرونة اللغة في التقديم والتأخير والإظهار والإضمار ... إلخ ينبئ بإمكانية تراحم العديد من المعاني العربية في المبنى الواحد.

وتقسم الدلالة بحسب اعتبارات مختلفة، فباعتبار القطع والاحتمال تكون إمّا قطعية أو احتمالية، وباعتبار المعنى الظاهر والباطن تكون إمّا ظاهرة أو باطنة، وباعتبار الخصوص والعموم تكون إمّا خاصة أو عامة، وباعتبار التمام والنقص تكون إمّا تامة أو ناقصة⁽¹²⁾.

وفي البحث سيتمّ الوقوف عند الدلالة الظاهرة والباطنة بشيء من التفصيل باعتبارها الباعث الحقيقي وراءه. والظاهرة من ظهر، "والظهر من كلّ شيء خلاف البطن وقيل في تفسير قوله - ﷺ -: (ما نزل من القرآن آية إلا لها ظهر وبطن ...) : قيل ظهرها: لفظها، وبطنها: معناها، وقيل: أراد بالظهر ما ظهر تأويله وعرف معناه، وبالبطن ما بطن تفسيره"⁽¹³⁾. فالدلالة الظاهرة هي البينة من ظاهر اللفظ، والدلالة الباطنة هي المستنبطة من السياق العام للجملة لا من ظاهر المبنى، أو هي المعنى ومعنى المعنى على رأي الجرجاني. الذي لا يمكننا إغفال رأيه في علاقة اللفظ

بالمعنى، حيث يقول: "إنَّ اللَّفْظَ تبع للمعنى في النَّظْمِ، وإنَّ الكلم تترتب في النَّطق بسبب ترتب معانيها في النَّفس"⁽¹⁴⁾. ومن قبله ابن جني الذي يرى أنَّ الدَّلالة تتشكَّل أولاً في الفكر ثمَّ يُعبَّر عنها بمجموعة من الأصوات المشكَّلة بطريقة دالَّة على الشَّيء المراد التَّعبير عنه⁽¹⁵⁾.

وكما هو الحال عند العرب من اهتمام الدَّارسين بقضيَّة اللَّفْظ والمعنى فقد اشتغل بها قوم من علماء الغرب، مثل: ستيفن أولمان وأوجدن وريتشاردز الذين قالوا: إنَّ "الدَّورة" (وهي عمليَّة التَّعبير عن المعنى) يجب أن تبدأ عن طريق الفكرة، أي عن طريق المحتوى العقليَّ الذي تستدعيه الكلمة، الذي يرتبط بالشَّيء، وسوف نعرِّف اللَّفْظ حينئذ بأنَّه الصَّيْغة الخارجيّة للكلمة، وأمَّا المدلول فهو الفكرة التي يستدعيها اللَّفْظ"⁽¹⁶⁾.

وعلم الدَّلالة أحدثُ حلقات الدَّرس اللُّغويَّ الحديث، وقد "أطلقت عليه عدَّة أسماء في اللُّغة الإنجليزيَّة أشهرها الآن كلمة (Semantic)، أمَّا في اللُّغة العربيَّة فيعدهم يسميه علم الدَّلالة - وتضبط بفتح الدَّال وكسرهما - وبعضهم يسميه علم المعنى ... ويعرِّفه بعضهم بأنَّه دراسة المعنى، أو العلم الذي يدرس المعنى، أو ذلك الفرع من علم اللُّغة الذي يتناول نظريَّة المعنى، أو ذلك الفرع الذي يدرس الشُّروط الواجب توافرها في الرَّمز حتَّى يكون قادراً على حمل المعنى"⁽¹⁷⁾.

وأياً كان التَّعريف الذي يتبنَّاه البحث من هذه التَّعريفات كلّها، فإنَّه لن يغدو بعيداً عن غيره، فكُلُّها تصبُّ في حوض واحد، من حيث إنَّ لكلِّ مبنى معنى لا يعطيه سواه، ومن هنا تولَّدت فكرت البحث بعد النَّظر في حديث رسول الله - ﷺ - "اتَّقِ الله حيثما كنت ... إلخ" وملاحظة اختلاف النِّهايات في الجمل الفعلية الثَّلاث، مع ملاحظة عدم التَّوقُّف عندها في أيٍّ من الدَّراسات اللُّغويَّة السَّابقة.

ويرى الباحثان أهميَّة الجملة في توصيل المعنى، فكُلُّما كانت وافية الأركان كان ذلك أدعى لاستقرار المعنى الذي تحمله في ذهن السَّامع؛ وبالتالي الانصياع لمضمون هذه الجملة والتَّزام ما جاءت به من أوامر أو نواهي.

أولاً: مشكلة الدَّراسة:

تعدُّ الصَّياغة اللُّغويَّة من أهمِّ المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم المناهج؛ وذلك من حيث قوَّة الأسلوب ومرونة الألفاظ ودلالاتها وسهولتها وبساطتها، وباعتبار أنَّ الباحثين قد مارسوا عمليَّة التَّعليم في المدارس وأطلَّعا على بعض مناهجها فلاحظوا أنَّ محتوى بعض المناهج قد خلا من الدَّلالة التربويَّة في مبانيه في ظلِّ عصر العولمة وما جاءت به من مفاهيم قد تُفقد المحتوى جزءاً مهماً من أهدافه، ألا وهو الأهداف الوجدانيَّة، التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من الأهداف

التربوية، كما أنّ العوامة وما أفرزته من تغيرات وانفتاح غير مسبوق على الثقافات أدت إلى وجود الكثير من النظريات التربوية؛ ما استلزم العمل على تأصيل بعض الجوانب التربوية من خلال الوقوف على أحد مصادر التربية الإسلامية ألا وهو الحديث النبوي الشريف، كيف لا؟ والكل يدرك أنّ الرسول الكريم - ﷺ - قد وضع منهجاً تربوياً تعليمياً راقياً بوسائل عدة تصريحاً مرة وتلميحاً مرة أخرى، ليس لهم إلا استيضاح معاملة وتبعية والاقتداء به.

إنّ القراءة الواعية لأي نصّ تولّد رغبة في استظهار بعض ما انطوى عليه هذا النصّ، وما يكمن خلف مبانيه من معاني، ولا شكّ في أنّ مداومة القراءة في الحديث النبوي الشريف المليء بما يستوقف القارئ تستفزّه ليعيد التأمل فيه مرة تلو الأخرى، وثمة أحاديث تميّز عن غيرها بأساليب لغوية فريدة، تدعو للتوقّف ومحاولة مباحة ذلك التركيب اللغوي المحكم؛ للكشف عن مدلولات ذلك النظم الذي جاء لينزل من بوتقة التمثية الجافة إلى ميدان الاستيعاب والتطبيق.

ومن هنا فإنّ مشكلة البحث قد برزت من خلال ملاحظة أنّ قوله - صلى الله عليه وسلم - (اتّق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن)⁽¹⁸⁾. قد اتّصف بالإيجاز، مع ملاحظة اختلاف نهايات الجمل الفعلية الثلاث؛ ما كان دافعاً للبحث في الدلالة التربوية لهذا الاختلاف، وهذا ما يستدعي التوقّف والدراسة من أجل الرّبط بين اللفظ والمعنى المراد بثّه للمتلقّي.

ثانياً: أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة لتجيب على السؤالين الآتيين:

ما الفروق اللغوية الظاهرة في نهايات الجمل الفعلية في الحديث النبوي محلّ الدراسة؟
- ما الدلالة التربوية المتضمنة في الفروق اللغوية الظاهرة في نهايات الجملة الفعلية في الحديث النبوي محلّ الدراسة؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة إلى:

- معرفة الفروق اللغوية الظاهرة في نهايات الجمل الفعلية، وما تضمّنته من دلالات تربوية أشار إليها الحديث النبوي الشريف "اتّق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن"

رابعاً: أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

-الأهمية العلمية:

-تحفيز الباحثين لإجراء دراسات تتناول بعض أحاديث رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بأعيانها، واستنباط الدلالات التربوية منها من خلال بنيتها اللغوية.

-رصد المكتبات بدراسات لغوية تربوية تأصيلية حول الحديث النبوي الشريف.

-الأهمية العملية:

-مراعاة البناء اللغوي السليم عند تصميم المناهج.

-مساعدة المعلمين والقائمين على عملية التوجيه والإرشاد في الميدان التربوي على القراءة التحليلية للتصوص واستنباط الأهداف الوجدانية من المباني اللفظية للمحتوى.

خامساً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي إذ أن طبيعة الدراسة تتطلب التوقف عند وصف البنية اللغوية المنوي دراستها، ثم بعد هذا الوقوف عند المقاطع الثلاث للحديث النبوي الشريف وملاحظة الفروق في البنى اللغوية، تنصرف الدراسة إلى التحليل ومعرفة الهدف من المغايرة في التراكيب والبنى في المقاطع الثلاث التي تشكل منها الحديث الشريف.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

الدلالة التربوية:

يقصد بالدلالة التربوية: تلك التوجيهات والإرشادات النبوية التربوية المستنبطة من النص موضع الدراسة.

ويعرف الجرجاني الدلالة تعريفاً اصطلاحياً: "هي كون الشيء بحالة يلزم العلم بها العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول".⁽¹⁹⁾

الجملة الفعلية: هي التي صدرها فعل، كقام زيد وضرب اللص، وكان زيد قائماً وظننته قائماً، ويقوم زيد، وقم.⁽²⁰⁾

ويراد بها في الحديث موضع الدراسة: تلك الجمل التي جاءت في نهاية توجيهات الرسول -صلى الله عليه وسلم- الواردة في متن الحديث.

الحديث النبوي

يقصد بالحديث: كل ما ورد عن الرسول -ﷺ- من أقوال وأفعال.

الحديث النبوي: ما أثر عن النبي ﷺ من قول وفعل وتقرير وصفة. (21)

سابعاً: الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثين ومراجعتهم للأدب النظري في ما يخص الدراسة موضوع البحث تبين عدم وجود دراسات تناولت موضوع الدراسة بشكل مباشر - حسب علمهما -، وإنما كان هناك دراسات ذات صلة بالموضوع، يتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كالآتي:

1. بناء الجملة الفعلية في آيات الأمن في القرآن الكريم: دراسة نحوية، البطاطي، هدى بنت سعيد محمد، المجلة الدولية، أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، 2023، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الجملة الفعلية لآيات الأمن، ورصد خصائص البناء التركيبي لآيات الأمن في القرآن الكريم، من خلال الوقوف على صيغ الأمن واشتقاقاتها في السياق القرآني، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي لآيات الكريمة محل الدراسة، حيث خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

- جاء مصطلح الأمن في السياق القرآني شاملاً الأمن الدنيوي والأخروي بمعنييه المادي والمعنوي.

- قوة البناء اللغوي في آيات الأمن، فجاءت اللغة مشبعة بالدلالات السياقية العميقة.

2. الدلالات التربوية في علم مختلف الحديث ومشكله، الهاشمي، خديجة بنت عمرو، مجلة الآداب، 2023، وهدفت الدراسة إلى إبراز الدلالات التربوية لعلم مختلف الحديث ومشكله، والتأكيد على ذلك باستخراج وبيان الدلالات التربوية المتضمنة بعض الأحاديث المختلفة والمشكلة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والاستنباطي، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من أبرزها:

- دراسة علم مختلف الحديث ومشكله وتفقه الباحث التربوي فيه يكسبه ملكات علمية، وشرعية تؤهله للعمل التربوي في ضوء المصادر الشرعية.

- إن الأحاديث التي تصنف ضمن مختلف الحديث ومشكله تتناول أغلب جوانب حياة الإنسان التربوية.

3. دلالة تربوية في معي اسم ظاهراً وضميراً في أحاديث الأربعين النووية، سلطان عبد الحليم وآخرون، مجلة الثقافة الإسلامية والإنسانية، 2021، هدفت الدراسة إلى إبراز دلالة تربوية في معي اسم ظاهراً وضميراً في أحاديث الأربعين النووية التي تمثل مشكلة لدى كثير من القراء لفهمها فهماً دقيقاً، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نتائج من أبرزها:

- قد ورد الاسم ظاهراً للدلالة على الاهتمام والعناية، والتخصيص، والتعظيم والتشريف.
- وجاء الاسم ضميراً للدلالة على الإخفاء وجذب الانتباه والقربة والتخصيص وشدة الاعتناء.
4. أسلوب الضمان في الحديث النبوي ودلالاته التربوية، فوزية بنت عبد المحسن، مجلة العلوم الإنسانية، 2020، هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم أسلوب الضمان في التربية الإسلامية، وعرض الأحاديث النبوية المقبولة والكشف عن الدلالات التربوية لأسلوب الضمان على الفرد والمجتمع، وأتبعت الدراسة المنهج الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:
- أسلوب الضمان التربوي هو أسلوب يطبقه المربي مع متلقي التربية، بأن يكفل له حصوله على أمر مرغوب معلوم في حال إتيانه بالمطلوب منه.
- على المربين الاقتداء بمنهج الرسول ﷺ في التربية، فترتيبه متكاملة متوازنة ومتنوعة الأساليب تناسب اختلاف الطبائع.
5. التواصل التربوي اللفظي وغير اللفظي في الخطاب النبوي، حميدة يمينة، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم، الجزائر 2017، هدفت الدراسة إلى استنباط أهم الأساليب والوسائل التواصلية المساعدة في عملية التربية والتعليم من خلال الأحاديث النبوية الشريفة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى جملة من النتائج:
- الاتصال التربوي في الخطاب النبوي عملية تفاعلية بين الرسول المعلم وأصحابه المتعلمين باستخدام أساليب لفظية وغير لفظية هادفة ومتنوعة تبعاً لسياق الخطاب وطبقاً للمقاصد والأغراض بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية.
- بلغ رسول الله ﷺ رسائله التربوية ببراعة ونجاح، وذلك بفضل مهاراته التواصلية اللفظية وغير اللفظية.
- التواصل اللفظي كان أكثر إيجابية وأكثر تأثيراً في الطرف الآخر، وذلك باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب إعادة الرسالة التربوية وتكرارها، وأسلوب التشبيه بضرب المثل في تعليم أصحابه أمور دينهم.
- ومن الوسائل التي اتخذها النبي ﷺ كوسيلة للتأثير والإقناع التواصل غير اللفظي، وتضمن تعبيرات الوجه وحركات الجسم؛ لما لها من أثر بالغ في استجابة المتعلمين نحو الأهداف التربوية السامية.

5. أنساق الإشارة ووظائفها في الحديث النَّبويِّ الشَّريف، منال محرم عبد المجيد، جامعة عين شمس- كلية الآداب، حوليات آداب عين شمس مجلد 42، 2014، هدفت الدِّراسة إلى التَّعرِّف على أنساق الإشارة ووظائفها الدَّلالية في الحديث النَّبويِّ الشَّريف، واتَّبعَت الدِّراسة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وخلصت الدِّراسة إلى:

-أهميَّة الاتِّصال الصَّامت أو غير اللَّفظيِّ أو الإشارة، وكيف أدَّت دورًا تكميليًّا مع الاتِّصال اللَّفظيِّ في علاقة من التَّوافق والتَّجانس، شملتْها بلاغة اللَّفظ وبلاغة الإشارة في الوقت نفسه.
-برزت ظاهرة التَّكرار الإشاريِّ في مواضعها الَّتِي استدعتها لما فيه من استحضار لنفسيات السَّامعين وعقولهم.

-قامت الإشارة في الحديث الشَّريف بالاختزال ببراعة، تمامًا مثل براعة الإيجاز في الألفاظ، لكنَّها كانت أسرع في إتمام الرِّسالة.

-ارتبطت إشارات الرُّسول ﷺ في أكثرها بأعضاء الجسم وحواسِّه.

6. لغة الحكمة وإقناع المخاطب في أسلوب الخطاب النَّبويِّ، جنان محمد مهدي العقيد/ جامعة بغداد/ كلية التَّربية للبنات/ قسم اللُّغة العربيَّة/ مجلَّة العميد ع2 2013، هدفت الدِّراسة إلى تلمُّس أثر تنوُّع الأسلوب اللَّغويِّ في إقناع المخاطب والتَّأثير على فكره وتغيير قناعاته، واتَّبعَت الدِّراسة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وكان من أبرز نتائجها:

-تنوُّع أساليب الحوار في مخاطبات النَّبيِّ - ﷺ - يشير إلى الفكر الموسوعيِّ له.

-دلَّ حوار النَّبيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- على شخصيَّته التَّربويَّة الَّتِي تتَّخذ من أسلوب الحكمة وسيلة لإقناع المقابل والتَّأثير فيه.

7. الاتِّصال التَّربويِّ في السَّنَّة النَّبويَّة: دراسة تحليليَّة، محمود خليل صالح أبو دف، الجامعة الإسلاميَّة بغزة، 2011، والَّتِي هدفت إلى تحديد مفهوم الاتِّصال التَّربويِّ في السَّنَّة النَّبويَّة والتَّعرِّف إلى سماته العامَّة مع الكشف عن أهمِّ مقاصده، واتَّبعَت الدِّراسة المنهج التحليليَّ، وتوصَّلت إلى نتائج أبرزها:

-الاتِّصال التَّربويِّ في السَّنَّة النَّبويَّة عمليَّة منهجيَّة متكاملة الأبعاد قائمة على التَّفاعل الإنسانيِّ بين المرسل والمستقبل، ولا تسير باتِّجاه واحد من المعلِّم إلى المتعلِّم.

-استخدم الرُّسول ﷺ الاتِّصال الصَّامت في الغالب كأداة مكملَّة وداعمة للاتِّصال اللَّفظيِّ.

-شمول وتنوع عملية الاتصال التربوي في السنة النبوية من حيث الأساليب المستخدمة والمقاصد والفئة المخاطبة.

-تجلى البعد الإنساني في الاتصال التربوي النبوي بشكل قوي من حيث احترام المخاطب ومراعاة ظروفه والاستجابة للملائمة لحاجاته وقدراته الخاصة.

بعد المقارنة بين هذه الدراسات وغيرها مما كتب في تربويات اللغة النبوية من جانب، والدراسة الحالية الموسومة بـ الدلالات التربوية المتضمنة في نهايات الجملة الفعلية في حديث رسول الله - ﷺ - "أتق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن" أنموذجاً من جانب آخر، وما ترمي إليه هذه الدراسة من البحث تربوياً في الجانب اللغوي في حديث رسول الله - ﷺ - كعينة للبحث والدراسة في الأحاديث النبوية كافة، وما انطوت عليه من تربويات هامة لرقى هذا المجتمع، من خلال تتبع الأساليب اللغوية الصرفية والنحوية، وبعد هذه المقارنة يتضح أن هذه الدراسة تتميز عن سابقتها بأمور، هي: أنها تركزت حول حديث واحد فقط، خلافاً لغيرها من الدراسات التي تناول بعضها كتاباً من كتب الحديث عامة أو أحد شروحاته، كدراسة سلطان وآخرون، كما أن هذه الدراسة عالجت تباين الأساليب اللغوية في الحديث النبوي موضع الدراسة تبعاً لاختلاف الحالة المنوي علاجها، وبيان أثر هذا التباين في سرعة إنزال المعنى في ذهن المتلقي. كما أنها تميزت بتناولها أثر موضوعي الصرف والنحو في توجيه المعنى، على غير ما قامت به بعض الدراسات في تناولها جانباً واحداً إما الصرف أو النحو وبيان أثره في المعنى، كدراسة منال محرم، في حين أن بقية الدراسات قد اقتصرت في بحثها على الحديث عن الجانب التربوي في الخطاب النبوي كدراسة أبي دف؛ وعليه فمن المؤمل أن تكون النتائج التي ستخرج بها هذه الدراسة مختلفة عن غيرها من نتائج الدراسات السابقة تبعاً لاختلاف عينة الدراسة والمستويات اللغوية المتبعة في التحليل.

مناقشة النتائج:

أولى كلمات عنوان هذا البحث هي الدلالات؛ ما يعني أن البحث يرمي في حقيقته من وراء وصفه الجملة الفعلية في هذا الحديث الشريف وتحليله إيّاها إلى معرفة دلالة بنيتها التي جاءت عليها، وما المعاني التي أراد النبي الكريم بثها لمتلقي هذا النص الشريف؟

إن معاودة النظر في حديث رسول الله - ﷺ -: (أتق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن) يجلي للنّاظر حقيقة أن هذا القول النبوي الشريف تضمن بعض الجوانب التربوية تمثلت في التزام الأولويات في التربية، حيث كان الأمر بالتقوى في مقدّمة

الحديث، كما أنه تضمن شمولية في الطرح سواء كان على مستوى الفرد أو الجماعة أو اختلاف البيئات والأزمنة، كما أن الناظر في هذا الحديث النبوي الشريف يجد أنه تناول أنواعاً من التربية التي يتحدث عنها أصحاب النظرية الحديثة، كالتربية الوقائية والتربية العلاجية، وهذا ما سيظهر جلياً عند الوقوف على الجمل الحديثية، فقوله عليه الصلاة والسلام: "اتق الله حيثما كنت" إلخ" الذي جاء ليعالج ما قد يصيب العلاقات التي يكونها المسلم في حياته من ضعف ووهن، يشير إلى ما لا يخفى على كل ذي بصيرة من أن علاقات الإنسان المسلم لا تخرج عن ثلاثة محاور يدور فيها المسلم طوال حياته:

المحور الأول: علاقة المسلم بربه - سبحانه وتعالى -.

المحور الثاني: علاقة المسلم بنفسه.

المحور الثالث: علاقة المسلم بالمجتمع الذي يحيط به.

وقد جاء الحديث في ثلاثة أقسام أيضاً، يعالج كل منها الضعف الذي قد يصيب جانباً معيناً من هذه العلاقات السالفة الذكر، فالمقطع الأول منه: (اتق الله حيثما كنت) ينظم علاقة الإنسان المسلم بربه، ويذهب المقطع الثاني: (وأطيع السيرة الحسنة تمحها) إلى تنظيم علاقة الإنسان المسلم بنفسه، في حين أن المقطع الثالث: (وخالق الناس بخلق حسن) ينظم علاقة الإنسان المسلم بمجتمعه الذي يعيش فيه.

وقد بُني هذا الحديث الشريف في تنظيمه العلاقات الثلاث على الجملة الطلبية، أو ما يسمى بالإنشاء الطلبية عند أهل علم المعاني، فقد جاء في أقسامه الثلاث مستهلاً بفعل الأمر (اتق)، وأتبع، وخالق) على الترتيب، وهذا يدل دلالة واضحة على أهمية ما يتبع هذا الأمر من معانٍ وضرورة الالتزام بها، وإلا لجاء الحديث على غير هذا المبنى من أساليب العربية المعروفة: كالاستفهام، أو التورية، أو الالتفات، في توجيه الخطاب للمتلقي.

والاستهلال بفعل الأمر يعتبر أداة محفزة لاستنهاض العقل البشري وجعله مستعداً لتلقي ما يلي هذا الأمر من توجيهات، وإنزالها منزل التطبيق فور استقرارها في الذهن، وقد سبق القرآن الكريم إلى هذا، فاستعمل فعل الأمر في قضايا العبادات المفصلية كقوله تعالى: (واذكروا الله)، وقوله تعالى: (وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة) إلخ، إلا أن ما يلفت النظر في هذا الحديث (موضع الدراسة) أنه كان واضح المغايرة في نهايات الجملة الفعلية التي استهل بها أقسامه الثلاث، حيث كانت بداية نهاية الجملة الفعلية الأولى أداة الشرط (حيثما ...)، وانتهت الجملة الفعلية

الثانية بفعل جواب الطلب (تمحها)، بينما انتهت الجملة الثالثة بشبه جملة من الجار والمجرور (بخلق حسن)، ولعل هذه المغايرة تنبئ بنكتة لغوية دقيقة منضوية تحت هذه المباني يقصد هذا البحث الإسفار عنها.

ولعل هذا الحديث الشريف في ترتيبه الدقيق يشير إلى مبدأ التدرج في التربية، حيث ذكرت العقيدى أنّ هناك "أسلوب آخر من أساليب النبي التي تؤثر في الإقناع وتغير في المفهوم هو أسلوب التدرج؛ ذلك لأن التدرج سنة كونية وسنة شرعية... فمنهج الشريعة الإسلامية في التغيير يستقيم مع طبيعة النفس التي خلقها الخالق... فكان منهج التدرج سبيلاً سهلاً لإقناع العباد بتنفيذ أوامر اعتادوا على خلافها"⁽²²⁾، فقدّم تنظيم علاقة الإنسان بربه - سبحانه وتعالى -؛ للدلالة على أهمية التزام الأولويات عند القيام بالعملية التربوية، ولبيان أهمية محافظة المؤمن على علاقته بربه، وأنّ الإنسان ما خلق إلا لهذا، ولأنّ علاقة الإنسان المسلم بربه مقدّمة على غيرها من العلاقات، ولأنّه لا مناص من الإيمان بأنّ تقوى الله والخوف منه - سبحانه وتعالى - هي في الذروة من هذا كله، أي في الذروة من كلّ ما يمكن أن يؤلّف الإنسان المسلم من علاقات سواء مع نفسه أو محيطه؛ من أجل هذا استهلّ المصطفى - ﷺ - حديثه بالأمر بالتقوى، فقال: (اتق الله...)، فجاءت الأولى مكانياً من حيث الرسم المنقول، وزمانياً من حيث نطقه بها - صلى الله عليه وسلم -، والتّقوى لغة: من وقى، ومعناها اثبت على تقوى الله⁽²³⁾، والتي تشير إلى وجود حاجز بين الإنسان وما يخافه أو يحذره، وهذا ما يطلق عليه في علم التربية بالتربية الوقائية، وهي أهم أنواع التربية في الإسلام؛ نظراً لكونها تحصّن الإنسان من الوقوع في الخطأ، ثمّ ختمها - ﷺ - بما هو أبلغ ممّا ختم به الجملتين اللاحقتين، حيث ختمها بـ (حيثما) الشرطية، التي ضمّنت معنى الشرط من اتّصال "ما" الكافّة بها، وإلا فـ "حيث" ظرفيّة⁽²⁴⁾، فالتقدير: حيثما تكن اتق، بجزم الفعلين، لكنّ السياق النبويّ حذف جواب الطلب لدلالة الأمر عليه، ولما في الحذف من بلاغة تفوق ما في الذّكر؛ وهذا ما يدلّ دلالة واضحة على أنّ هذا النوع من التربية يشمل حياة الإنسان من حيث الزّمان والمكان أو على الفرد والجماعة، ثمّ أتى بالماضي عوضاً عن المضارع في الفعل "كنت" لاستغراق الزّمان، وللإشارة إلى ضرورة الحرص على التقوى في كلّ حين، ثمّ إنّ ورود الفعل "كنت" بوصفه فعلاً ناسخاً فيه من المبالغة على اشتغال جميع الأفعال صغيرها وكبيرها لخلوّه من الدّلالة على فعل بعينه، فهو فعل ناقص لا حدث فيه، وإنّما دلّلته على الزّمان فقط.

وثبّي - ﷺ - بتنظيم علاقة الإنسان بنفسه، فقال: (وأطيع السيّئة الحسنة تمحها)؛ لأهمية التّصالح مع النفس والحفاظ عليها متوازنة، وتعدّد هذه من قبيل التربية الدّاتية، فالإنسان

يستطيع تحسّس أخطائه بذاته وعلاجها، ثمّ ختم الجملة الفعلية الثانية بصورة مشتهرة عند اللّغويين، وبدرجة تقلّ عن سابقتها في قوّة الدلالة، فجاء بجواب الأمر المجزوم (تمحها)، المتوقّف حصوله على حصول فعل الأمر أولاً، ولم يقل - ﷺ -: سوف تمحها أو ستمحها؛ وذلك للدلالة على سرعة المحو، وبيان أثر الحسنة السريع في إذهاب السيئة، وهذا ما يشير إلى التربية العلاجية وأهميتها في التحوّل من سلوك سلبيّ إلى سلوك إيجابي، ثمّ إنّ استخدام الفعل "تمحها" دون غيره من الأفعال التي تحمل معنى الإزالة فيه دلالة على غياب أثر السيئة من صحيفتك بالكلية، ففي تاج العروس: محاه، يمحو ويمحاه محوًا: أذهب أثره⁽²⁵⁾، وفي ذلك إشارة وتوجيه للإنسان إلى المسارعة في التوبة والإكثار من الحسنات حتّى ينجو بنفسه، فبيّن له الفعل ونتيجته لاستنهاضه للعمل بما يضمن له مصلحته. ومن الناحية التربوية فإنّها تشير إلى أهمية المبادرة، ودور التعزيز في تعديل السلوك، كما أنّها تعطي المربين دور التوجيه في التعامل مع المخطئ دون النظر إلى تاريخه.

ثمّ جعل - ﷺ - تنظيم علاقة الإنسان بالمجتمع الذي يعيش فيه ثالثاً؛ لعدم مساواتها دلاليًا مع الأوليين، فقال: "وخالق النّاس..." مستهلاً الحديث عن هذه العلاقة بصيغة صرفية تدلّ على المشاركة والمفاعلة؛ للدلالة على أهمية مخالطة النّاس، وبيان أنّ معاشرته النّاس بحسن الخلق والصبر على أذاهم أولى من اعتزال النّاس، وهذا ما يطلق عليه في علم التربية البنائية التي تعمل على بناء الشّخصية الإسلامية المتّصفة بالإيجابية في تعاملها مع النّاس كافة، وهذا ما نصّ عليه الحديث بذكره لفظة "النّاس" ولم يقل المؤمنين، ثمّ وصف الخلق بصفة مشبهة "حسن" لما تحمله من معنى الثّبوت والدّوام، وفي هذا إشارة إلى أنّ الإنسان ينبغي عليه أن يكون حريصاً على عدم انفكاكه عن الخلق الحسن في أحواله جميعها.

وختاماً، لعلّ العطف بالواو بين الجمل الثلاث يشير إلى أنّ المسلم عليه أن يحافظ على هذه الوصايا الثلاث مجتمعة فيه في آن معاً، فالعطف بالواو يعني المصاحبة، وهذا من كمال الشّخصية الإسلامية أن توازن في سيرها في بناء العلاقات، فلا يطغى جانب على آخر، فبدأً بالتربية الوقائية، وثمّ بالتربية العلاجية الدّانية، ثمّ جاء بالتربية البنائية ثالثاً، وهذا يدلّ دلالة واضحة أنّ المنهج الإسلاميّ قادر على بناء شخّصية متفاعلة وإيجابية (تربية إيجابية) مستمرة وثابتة في خطّ سيرها على الخلق الحسن.

النتائج:

- بعد الوقوف على نص الحديث الشريف وقفة متأنية والنظر فيه نظرة فاحصة تبين ما يلي:
- أن النبي - ﷺ - قد راعى في لغته أولويات التربية الإيمانية الكاملة، فقد رتب العلاقات الثلاث حسب أهميتها بالنسبة للإنسان.
- التباين في أساليب الخطاب النبوي كان واضح الأثر في تقرير أهمية التدرج في التربية.
- التربية الإسلامية تعتمد في أساسها على التربية الوقائية في بناء الشخصية دون إغفالها التربية العلاجية.
- تؤكد التربية الإسلامية على أهمية الإيجابية في بناء الشخصية الإسلامية.

التوصيات:

- التأكيد على أهمية التربية الوقائية واعتمادها منهجية في التربية.
- مراعاة الأولويات في التربية.
- عقد دورات للمدرسين؛ كيما يتسنى لهم تحليل النصوص الواردة في المناهج، والوقوف على المعاني التي تضمنتها.

المقترحات:

- عدم الاعتماد على التربية العلاجية وإهمال التربية الوقائية.
- إجراء دراسات أخرى في الأحاديث، تتناول جوانب تربوية أخرى.
- تلمس اللمسات البيانية في الأحاديث النبوية الشريفة وبيان دورها في تأدية المعنى.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، دار الكتب، القاهرة، 1952م.
- ابن حنبل، أحمد، مسند الإمام أحمد بن حنبل، (ط1)، مؤسسة الرسالة، 2001م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة.
- ابن هشام الأنصاري المصري، أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، دار الطلائع، القاهرة.
- أبو دف، محمود خليل صالح، الاتصال التربوي في السنة النبوية: دراسة تحليلية، مؤتمر التواصل والحوار التربوي .. نحو مجتمع فلسطيني أفضل، الجامعة الإسلامية، غزة، 2011م.
- الأردني، سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود، دار إحياء السنة النبوية، القاهرة.

- البطاطي، هدى بنت سعيد محمد، بناء الجملة الفعلية في آيات الأمن في القرآن الكريم: دراسة نحوية، المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، جامعة البصرة، (عدد 26)، 2023 م
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، سنن الترمذي، (ط2)، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1975 م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت255هـ)، البيان والتبيين، (ط7)، دار الجيل، بيروت، 1998 م.
- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، المكتبة التجارية، مكة المكرمة.
- الجرجاني، علي محمد، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.
- الرافعي، مصطفى صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، (ط1)، المكتبة العصرية، بيروت، 2000 م.
- الزبيدي، الإمام اللغوي السيد محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي.
- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الخوارزمي (467-538هـ)، الفائق في غريب الحديث، دار الفكر للطباعة والنشر، 1979 م.
- السامرائي، فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، (ط2)، دار الفكر، الأردن، 2009 م.
- ستيفن أولمن، دور الكلمة في اللغة، دار الطباعة القومية، مصر، 1962 م.
- الشاعر، حسن موسى، النحاة والحديث النبوي، (ط1)، دار عمار، الأردن، 2010 م.
- الصَّبَاغ، محمد بن لطفي، الحديث النبوي مصطلحه بلاغته كتبه، (ط8)، المكتب الإسلامي، عمان، 2003 م.
- عبد الحليم، سلطان، وآخرون، دلالة تربوية في معي الاسم ظاهراً وضميراً في أحاديث الأربعين النووية، مجلة الثقافة الإسلامية والإنسانية، (العدد 25)، 2021 م.
- عبد الكريم، فوزية بنت عبد المحسن عبد الكريم، أسلوب الضمان في الحديث النبوي ودلالاته التربوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل، (عدد6)، 2020
- عبد المجيد، منال محرم، أنساق الإشارة ووظائفها في الحديث النبوي الشريف، حوليات آداب عين شمس، (مجلد 42)، 2014 م.
- العقيدى، جنان محمد مهدي، لغة الحكمة وإقناع المخاطب في أسلوب الخطاب النبوي، مجلة العميد، (عدد 2)، 2013 م.
- عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة.
- النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (631-676هـ)، صحيح مسلم بشرح النووي، طبعة المكتبة التوفيقية.
- الهاشمي، خديجة بنت عمرو بن هاشم، الدلالات التربوية في علم مختلف الحديث ومشكله، مجلة الآداب، جامعة ذمار - كلية الآداب، (مجلد 11) (عدد3)، 2023.
- يمينة، حميدة، التَّواصل التَّربوي اللَّفْظي وغير اللَّفْظي في الخطاب النَّبويّ، مجلة الموروث، (عدد 5)، 2017 م.

الهوامش:

- (1) سورة البقرة 151.
- (2) ابن عاشور، التحرير والتنوير، (م 1، ج 2، ص 50).
- (3) ابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، (ج 14، ص 513).
- (4) النووي، صحيح مسلم بشرح النووي، حديث رقم 812.
- (5) الرّمخسري، الفائق في غريب الحديث، (ص 141/1).
- (6) الشّاعر، النّحاة والحديث النبوي، (ص 34).
- (7) الأزدي، سنن أبي داود، حديث رقم 4199.
- (8) سورة ص 86.
- (9) الجاحظ، البيان والتبيين، (ص 18-16/2).
- (10) سورة الجمعة 2.
- (11) الرّافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، (ص 231).
- (12) السّامرائي، الجملة العربية والمعنى، (ص 11).
- (13) ابن منظور، لسان العرب، (ص 520/4).
- (14) الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، (ص 52).
- (15) ابن جني، الخصائص، (ص 153-145/2).
- (16) ستيفن أولمن، دور الكلمة في اللغة، (ص 60-59).
- (17) عمر، علم الدلالة، (ص 11).
- (18) الترمذي، سنن الترمذي، (ص 355/4).
- (19) الجرجاني، علي محمد (1983)، التعريفات.
- (20) ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، (ج 2/ ص 38).
- (21) الصّبّاغ، محمّد بن لطف، الحديث النبويّ مصطلحه، بلاغته، كتبه، (ص 138).
- (22) العقيد، لغة الحكمة وإقناع المخاطب في أسلوب الخطاب النبويّ، (ص 241).
- (23) ابن منظور، لسان العرب، مادة وقى.
- (24) ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، (ج 1/ ص 153-151).
- (25) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، مادة محو.

دراسة الأفروفيوشريزم في رواية "راقصة الماء" لتا-نهي سي كوتس د. اشراق بسام العموش*

تاريخ قبول البحث: 2024/11/14م

تاريخ وصول البحث: 2024/9/12م

الملخص

يستكشف هذا البحث الدور الهام الذي تلعبه الأفروفوتيرية في رواية تا-نهي سي كوتس "راقصة الماء". يستند جزء كبير من رواية كوتس إلى الأفروفيوشرية، وهي حركة أدبية تدمج سمات الخيال العلمي والفانتازيا والخيال التأملي مع مواضيع وقضايا تتعلق بثقافات الشتات الأفرو-أمريكية. يهدف البحث إلى دراسة كيفية تعميق جوانب الأفروفيوشرية لتطور الحكمة واستكشاف موضوعها. كما يدرس الطرق التي توفر بها جوانب الأفروفيوشرية مساحة للأصوات الضعيفة لخلق واقع بديل ومستقبل مُعاد تخيله من خلال بطولة الخيال العلمي. يمتلك بطل الرواية ذاكرة قوية خارقة للطبيعة تُمكنه من نقل نفسه والآخرين عبر مسافات شاسعة. يُظهر البحث كيف تُمكن قوة الذاكرة البطل من الوصول إلى قواه وتحقيق انتقال فعلي من العبودية إلى الحرية - وهو أمر ممكن فقط من خلال تذكر الماضي بالكامل. يوضح كيف تُسهم الأفروفيوشرية في رواية "راقصة الماء" من خلال تعزيز العمق الموضوعي للرواية وأهميتها الثقافية.

الكلمات المفتاحية: الأفروفيوشرية، الشتات الأفروأمريكي، الحرية، الذاكرة، الخيال العلمي

* أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Examining Afro-futurism in Ta-Nehisi Coates's *The Water Dancer*

Abstract

This paper explores the significant role Afro-futurism plays in Ta-Nehisi Coates's novel *The Water Dancer*. Much of Coates's novel is based on Afro-futurism, which is a literary movement that integrates features of science fiction, fantasy and speculative fiction with topics and issues related to Afro-American diasporic cultures. The paper also aims to examine the way Afro-futurist aspects deepen the plot's development and the exploration of its theme, and explore the ways through which aspects of Afro-futurism provide a space for disempowered voices to create an alternative reality and a reimagined future through science fiction heroism. The novel's protagonist possesses a supernaturally powerful memory that enables him to transport himself and other people over great distances. The paper shows how the power of memory enables the protagonist to access his powers and to have an actual transition from slavery to freedom-only possible through fully remembering the past. It clarifies how Afro-futurism contributes to *The Water Dancer* through enhancing the novel's thematic depth and its cultural significance.

Keywords : Afro-futurism, Afro-American diaspora, Freedom, Memory, Science fiction

1.Introduction:

The term 'African-Americans' is most commonly associated with the descendants of "the native west and central Africans who were enslaved and shipped to the Americas via the Atlantic slave trade between the 16th and 19th centuries." (*Ade Ajayi, J. F*) It can also refer to other African groups that migrated out of Africa to different parts of the world. In fact, issues such as racism, slavery, oppression and resilience stem from the experiences of those marginalized groups who struggle with shaping their identity; hence, the African diaspora emerges in the literature of so many African-American authors. Thus, whenever we think of the African diaspora, one should remember the "people of native or partial African origin living outside the continent, irrespective of their citizenship and nationality and who are willing to contribute to the development of the continent and the building of the African Union" (African Union).

Like Alice Walker, James Baldwin, and Langston Hughes, Ta-Nehisi Coates depicts the African diaspora through exploring Afrofuturistic themes such as racism, freedom and resilience in his literature; he aims to portray characters with a hybrid identity and others either enslaved or marginalized. These authors shed light on the ways through which the protagonist can find a path to put an end to his/her dilemma through integrating aspects of Afrofuturism. In fact, Afrofuturism "explores the intersection of the African diaspora culture with science and technology. It addresses themes and concerns of the African diaspora through technoculture and speculative fiction, encompassing a range of media and artists with a shared interest in envisioning black futures that stem from Afro-diasporic experiences.(Yaszek 40-61) In 1993 the term "afrofuturism" was first coined by Mark Dery in an essay titled "Black to the Future." It is defined as "speculative fiction that treats African American themes and addresses African American concerns in the context of the twentieth century technoculture." The term can also include a wide

comprehensive meaning to describe diasporic experiences from the cosmologies of black civilization up to the present day, in an attempt to envision the futures and possibilities of black people all over the world and to create an alternative reality. In her "Afrofuturism: the World of Black of Sci-Fi and Fantasy Culture," Ytasha L. Womack (2013) states "At its heart, Afrofuturism stretches the imagination far beyond the conventions of our time and the horizons of expectation, and kicks the box of normalcy and preconceived ideas of blackness out of the solar system. Whether it's sci-fi story lines or radical eccentricity, Afrofuturism inverts reality." (Womack, p16) Thus, the term Afrofuturism is a way of finding an alternative reality for the marginalized groups through combining "elements of science fiction, historical fiction, speculative fiction, fantasy, Afrocentricity, and magic realism with non-Western beliefs. In some cases, it's a total reenvisioning of the past and speculation about the future rife with cultural critiques (Womack, p9).

Describing Coates' style in *The Water Dancer*, *Publishers Weekly* mentions that "In prose that sings and imagination that soars, Coates further cements himself as one of this generation's most important writers, tackling one of America's oldest and darkest periods with grace and inventiveness." (*Publishers Weekly*) On his part, David Fear (2019) describes Coates' use of techniques that expose the novel's themes of suffering and enslavement saying,

What's most powerful is the way Coates enlists his notions of the fantastic, as well as his fluid prose, to probe a wound that never seems to heal. [...] There's an urgency to his remembrance of things past that brims with authenticity, testifying to centuries of bone-deep pain. It makes *The Water Dancer* feel timeless and instantly canon-worthy (12)

2.Objectives and methodology:

This study analyzes Coates's novel, *The Water Dancer*, through an Afrofuturist lens. It explores how Coates utilizes themes of technology and science fiction heroism to envision futures of Afro-Americans liberation and to convey an expansive image of the black experience. To achieve that, the paper uses a critical formalistic critique and analyzes the novel's structure, plot, symbols, and themes in a way that exposes its Afrofuturistic elements. Furthermore, it investigates symbolic significance of the story's setting and its nonlinear narrative and their relevance to the cultural context.

As an accomplished explorer of Afrofuturism, Coates is capable of integrating science fiction, fantasy, magic realism in an attempt to demolish prejudged thoughts about power, Afro-American diaspora, and identity. Speaking about Coates' *The Water Dancer*, Annalisa Quinn states, it is

a surrealist story set in the time of slavery and centers around a superhuman protagonist named Hiram Walker who possesses a photographic memory but who cannot remember his mother. Walker is also able to transport people over far distances by using a power known as "conduction," which involves folding the Earth like fabric and allows him to travel across large areas via waterways (Quinn, 2019)

The paper shows that examining afrofuturism as a critical methodology is possible, since the integration of its aspects within the historical and cultural of *The Water Dancer* highlights significant themes and conflicts with which Afro-American writers are concerned. Kodwo Eshun, describes Afrofuturism as "a program for recovering the histories of counter-futures created in a century hostile to Afro-diasporic projection and as a space within which the critical work of manufacturing tools capable of intervention within the current political dispensation may be undertaken." (Eshun, 2003, p.288) More importantly, it is regarded as an "interdisciplinary approach to understanding themes and concerns of techno-culture

and science fiction ... with a shared interest in exploring how people of color negotiate life and envision particularly Black futures that stem from Afrodiasporic lifeways." (Holbert et al., 2020, p. 4) For the future of the Black, afrofuturism helps to create knowledge for liberation, thus, it "is concerned with the possibilities for intervention within the dimension of the predictive, the projected, the proleptic, the envisioned, the virtual, the anticipatory and the future conditional" for Black liberation (Eshun, 2003 p. 293).

3. Afrofuturism in *The Water Dancer*:

1.1. Slavery vs. Memory:

The Water Dancer, which is written in the form of a slave narrative, is told from the point of view of an enslaved protagonist, Hiram Walker, who describes his journey from slavery to freedom through a supernatural power that he possesses. The story is told in the first-person perspective and based on authentic historical facts. Slave narratives are not merely autobiographical; they are "a source for reconstructing historical experiences." They are as much important as history itself. Ernest John (2014) states that, "memory and history come together." The novel opens with the protagonist who is a slave in Virginia on a declining antebellum. At first, Walker seems to be incapable of recalling specific things and events from the past especially those associated with his mother, Rose, yet he could do so through a mystical supernatural power called 'conduction' which is connected to water. In fact, 'conduction' alone doesn't work appropriately; it is triggered by the strong memory of his mother, thus the more he remembers her, the more he is able to move himself and others over distances. Hiram says

I had always avoided that bridge, for it was stained with the remembrance of the mothers, uncles, and cousins gone Natchez-way. But knowing now the awesome power of memory, how it can open a blue door from one world to another, how it

can move us from mountains to meadows..... knowing, too, how I had pushed my memory of her into the "down there" of my mind, how I forgot, but did not forget, I know now that this story, this Conduction, had to begin there on that fantastic bridge between the land of the living and the land of the lost (Coates, 2019, p5).

In *The Walker Dancer*, memory and slavery contribute to the protagonist's inner conflict; slavery is seen as a blocking element that prevents Walker and other enslaved people from remembering the past and escaping slavery. As the story moves on, it is noted how Hiram's fears of slavery repress his memory. He says, "All my life, I had been subject to his whims...The apparitions now steadied before me, and I focused on my mother, who was no longer dancing, but instead kneeling before a boy. And she put her hand upon the boy's cheek, and she kissed him on his head, and she placed the shell necklace in his hand, and closed his hand around the thing." (10) Hiram also remembers the moment his mother was sold when he was only nine years old saying, "It had happened when I was nine years old, the day after my mother was taken and sold. I awoke that cold winter morning knowing she was gone as a fact.... I searched for a fully fleshed memory, and found only scraps. Screams, pleading—someone pleading with me." (12) Thus, slavery prevents Hiram and other characters from accessing their repressed memories and is considered as the real antagonist in the novel, yet the author depicts a situation where slavery can be completely forgotten through integrating elements of science fiction with an important theme such as slavery; Hiram goes on a quest for freedom using his magical memory where he and others could access their repressed memories and fight slavery.

1.1.1. Notions on Slavery:

At the beginning of the novel, Hiram's struggle is seen when he shows his feelings of annoyance towards the white masters since the novel sheds light on ethnicity conflict and the relationship between the white masters and their black slaves; it is

definitely a relationship which is based on subordination and power where the black race is inferior to the white. In an article entitled "Islam, Archaeology and Slavery," J. Alexander (2001) describes a form of slavery, which exists in the novel, saying, "Chattel slavery is a specific servitude relationship where the slave is treated as the property of the owner. As such, the owner is free to sell, trade, or treat the slave as he would sell other pieces of property, and the children of the slave often are retained as the property of the masters." In the novel, Hiram expresses his resentment over slave trade and the bad treatment they received at the hands of his white masters saying, "The masters could not bring water to boil, harness a horse, nor strap their own drawers without us. We were better than them—we had to be. Sloth was literal death for us, while for them it was the whole ambition of their lives." (Coates, 2019. p33)

The impact of slavery is not only confined to the protagonist's personal attitudes to his mother, but to other members of the society such as Thena, another slave and the one that helps in raising him. Walker's memory struggle is seen when he says, "No, only I saw her from the driver's seat of the chaise, and she was just as they'd described her, just as they'd said she'd been in the olden days when she would leap into a circle of all my people—Aunt Emma, Young P, Honas, and Uncle John—and they would clap, pound their chests, and slap their knees, urging her on in double time." (Coates, 2019, p6) Hiram's words reflect his feeling of loss and fear, and due to the horror of slavery, he finds it difficult to remember his ancestral history. Trying to access his past, Hiram goes on saying,

But there was just one on the Street who I knew understood the suffering that was just then compounding in me. Even when she swung her broom at us, I sensed the depth of that loss, her pain, a rage that she, unlike the rest of us, refused to secret

away, and I found that rage to be true and correct. She was not the meanest woman at Lockless, but the most honest. (Coates, 2019. p15)

Being the real antagonist in the novel, slavery is seen as the blocking element that contributes to the suffering of most of the characters particularly those who live in Virginia, Lockless plantation, where more of the enslaved people, children and women are being sold into the deep south. Hiram, meets different enslaved people who are in need of help to flee slavery, Hiram is able to take some people abroad using his supernatural power. As the narrative moves forward, Hiram keeps wandering into Freetown where free black people live up until he meets Georgie Parks and his wife, Amber. Hiram believes that Georgie is connected with the underground and asks for help to escape slavery. Georgie refuses to acknowledge his involvement in the underground and asks Hiram to be content with what he has; the latter's words imply that slavery will continue as long as there is life on earth. Addressing Hiram, Georgie says, "Ain't nobody out, son, you hear? Ain't no out. All gotta serve. I like serving here more than at some other man's Lockless, I will grant you that, but I am serving, of that I can assure you." (Coates, 54) Georgie's words imply that blacks will never truly obtain their freedom back as long as slavery exists on earth, and that they have to be content during their servitude to the white.

Upon hearing these words, Hiram gets more and more frustrated; sometimes he behaves consciously and at other times unconsciously. This drifting in and out of reality and consciousness highlights the impacts of slavery as it is represented by Hiram's consciousness where he touches the suffering of the enslaved characters, while freedom is represented by his unconscious mind and his magical memory that enables him to remember his mother. Whenever he remembers his mother and recalls incidents from the past, his supernatural power becomes much more dominant and powerful.

1.1.2. A Path for freedom:

Hiram's journey of fighting slavery continues as he comes across other enslaved characters at Lockless. There they discussed a matter which is based on a legend associated with Hiram's grandmother, Santi Bess, a legendary character who was able to liberate herself and forty eight other enslaved people through the River Goose leading them back to Africa "... there was this dispute about my mother's mother, Santi Bess, and her fate. The myth held that she had executed the largest escape of tasking folk—fortyeight souls—ever recorded in the annals of Elm County. And it was not simply that they had escaped but where they'd been said to escape to— Africa." (81) Santi Bess' story motivates Hiram to resume his journey, so he would never give up trying to find a path to escape slavery; she possessed a supernatural power called 'conduction' and was able to free a number of enslaved people from Lockless through the River Goose the way Hiram does towards the end of the novel.

The fact that Hiram's journey of freedom occurs through the River Goose emphasizes the significant role water plays in *The Water Dancer*. Water symbolizes the freedom that Hiram and other enslaved characters are looking for especially when they were taken from Africa to the Americas; they leaped into water in an attempt to escape the bondage of slavery. As for Hiram, it empowers his memory; the moment he starts recalling his mother, Rose and her sister Emma and their water dancing, Hiram starts using his supernatural power 'conduction' to conduct and travel through space, thus he resumes his journey. As Hiram gets closer to the bridge, his memory becomes stronger and he is able to recall his loved ones, like his mother Rose, who disappeared over the bridge a long time ago. In fact, both the bridge and water can be regarded as a symbol of the power of memory and

freedom that enable Hiram to travel through space, and eventually to escape the bondage of slavery.

Hiram and Sophia try to escape together, and they meet Georgie, yet they are trapped by Ryland's Hounds, slave catchers where they are taken to jail and Hiram is sold again. As the story progresses, Hiram is able to escape drowning in the Goose due to Conduction--the special power which was the same power that helped Santi Bess to lead all those people to freedom. In an underground station named, Bryceton, Corrine's property, Hiram trains to be an agent through studying with Mr. Fields, and he also obtains mastery over Conduction.

So I was trained to be an agent, trained in the mountains at Bryceton, Corrine's family stead, along with other new agents recruited for the Underground. You will forgive me for not saying much about my fellow agents. Those who are mentioned in this volume are either alive and have tendered their permission, or have gone off to that final journey to meet with the Grand Discerner of Souls. We are not yet past a time when scores are settled and vengeance sought, so many of us must, even in this time, remain underground (142).

After his journey in Phildephia where Hiram lives with Otha and Raymond White and shortly experiences Conduction due to eating a piece of gingerbread that prompts a memory from his childhood. Later, Hiram receives a letter from Raymond asking him to return to the Virginia Underground. Before he leaves Philadelphia, Hiram promises Kessia to bring her mother, Thena to her.

Soon afterwards, Hiram returns to Lockless and finds that Thena's cabin has been destroyed, and all the money that she has kept for her freedom is stolen. Hiram and Sophia sleep in Thena's cabin to protect her. At Christmas time, a white woman named Corrine is revealed to an abolitionist; she plays a major role in the Virginia Underground. When Corrine comes to Lockless, Hiram asks her to help him getting Sophia and Thena out. It was an important moment in the story when Hiram feels

that he needs something more powerful than his memory to travel far distances. Thus, he remembers a shell necklace that his mother gave him the moment she was taken as slave. He finds it in Howell's desk. Later on, Hiram fulfills his promise by taking Thena back to Philadelphia whee she meets her daughter, Kessiah, and Harriet. "And now the fog gathered around us, and I felt the bridge disappear under my feet. Thena still had my hand, and I could feel the heat pushing out from the shell necklace all around me, and the waves that once marked the river were quiet and low." (343) Then, Hiram immediately goes back to Lockless.

4. Conclusion:

For marginalized groups such as black people and African authors and novelists, Afrofuturism is utilized as a genre to that exposes the suffering of Afro-Americans and to offer an alternative reality. It is a way of looking at the future through an Afro-American cultural lens; it refers to the people of the African continent and their diasporic experience. For Coates and other Afro-American authors, Afrofuturism is a genre that provides an insight and a look at themes such as identity, power and slavery through a speculative lens. More importantly, it can be regarded as a method of self-liberation or self-healing as it integrates imagination with technology. In afrofututristic works such as *The Water Dancer*, characters are capable of using imagination along with science fiction elements to transform their circumstances. Hiram, as shown previously, utilizes his magical power, Conduction, to travel through space instantly and to recall his great events that depict the rebellion of his ancestors. He too becomes able to rebel against slavery and to escape it.

As a novel that incorporates elements of science fiction within its themes and plot, *The Water Dancer*, shows how those elements can be utilized within literary works to shed light on the characters' cultural conflicts, especially those who had diasporic experiences and could find an alternative reality while living with their while

masters. Douglas (2010) maintains that science fiction is "a genre is not just limited to being a literary sandbox for exploring otherworldly narratives but can act as a vehicle to analyze and recognize a society's past, present, and potential future social relationships with the Other. More specifically, science fiction offers a medium and representation of Alterity and differences in social identity." (Douglas, p20) As a genre in which Afro-American authors utilizes elements of science fiction elements, afrofuturism rejects black people bring regarded as minority groups; on the contrary, it provides a vehicle for exposing the dilemma of afro-diasporic cultures, and offering a path for liberation through its techno-cultural aspects.

5. References:

- Ade Ajayi, J. F.; *International Scientific Committee For The Drafting Of a General History Of Africa, Unesco (July 1, 1998). General History of Africa. University of California Press. pp. 305–15. ISBN 978-0-520-06701-1.*
- Alexander, J. (2001). "Islam, Archaeology and Slavery in Africa." *World Archaeology*. 33 (1): 44-60.
- Coates, Ta-Nehisi. (2019) *The Water Dancer*. United States, Random House Publishing Group.
- De Witt Douglas, Kilgore (2010). "Difference Engine: Aliens, Robots, and Other Racial Matters in the History of Science Fiction". *Science Fiction Studies*. 37 (1): 16–22.
- Eshun, K. (2003). "Further Considerations of Afrofuturism." *The New Centennial Review*, 3. 287–302. <https://doi.org/10.1353/ncr.2003.0021>
- Fear, David. (2019). "'The Water Dancer': Ta-Nehisi Coates' American Odyssey". *Rolling Stone*. Retrieved June 20, 2024.
- Holbert, N., Dando, M., & Correa, I. (2020). Afrofuturism as critical constructionist design: Building futures from the past and present. *Learning, Media and Technology*, 45(open in a new window)(4(open in a new window)), 328–344. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754237>
- "Fiction Book Review: *The Water Dancer* by Ta-Nehisi Coates". *Publishers Weekly*. June 11, 2019. <https://www.publishersweekly.com/978-0-399-59059-7>

- John, Ernest (January 1, 2014). *The Oxford Handbook of the African American Slave Narrative*. Oxford Univ. Press. [ISBN 9780199731480](#). [OCLC 881290138](#)
- Quinn, Annalisa (September 26, 2019). "In 'The Water Dancer,' Ta-Nehisi Coates Creates Magical Alternate History". NPR. <https://www.npr.org/2019/09/26/764373265/in-the-water-dancer-memory-is-the-path-to-freedom>
- Womack, Ytasha L. (2013) "Afrofuturism: the World of Black of Sci-Fi and Fantasy Culture," Lawrence Hill Books.
- Yaszek, Lisa. (2006), "Afrofuturism, science fiction, and the history of the future." *Socialism and Democracy*. 20 (3): 4160. [doi:10.1080/08854300600950236](#). [S2CID 20605379](#).
- "The Slave Narratives: A Genre and a Source The Gilder Lehrman Institute of American History". www.gilderlehrman.org. August 6, 2012.
- "The Diaspora Division | African Union". Au.int. Retried**

مستوى قلق المستقبل لدى عينة من مبتوري الأطراف في مدينة
الحسين الطبية بالمملكة الأردنية الهاشمية
د. روزلين تركي المواس*

تاريخ وصول البحث: 2024/8/11 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/21 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى عينة من مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية بالمملكة الأردنية الهاشمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة من إعداد الباحثة، تكون مجتمع الدراسة من (545) فردًا من مبتوري الأطراف ممن يراجعون مركز تأهيل البتر في مدينة الحسين الطبية، في حين تكونت عينة الدراسة من (260) فردًا تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. بينت النتائج أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة جاء مرتفعًا، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء الجانب الجسدي وجاءت الفروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين خلقي من جهة وكل من حادث، ومرض مزمن من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من حادث، ومرض مزمن في الجانب المعرفي، والجانب الجسدي، والجانب الاجتماعي، والجانب الاقتصادي، ومقياس قلق المستقبل ككل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرض مزمن من جهة وكل من خلقي، وحادث من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المرض المزمن في الجانب الوجداني. الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل. مبتور الأطراف. مدينة الحسين الطبية. الأردن

* دكتورة.

Level of Future Anxiety among the Amputated at Al-Hussein Medical City in Jordan

Abstract

The purpose of the study is to investigate the level of future anxiety among a sample of amputees in Al-Hussein Medical City in the Hashemite Kingdom of Jordan. The study adopted the descriptive analytical approach through a questionnaire prepared by the researcher. The study population consisted of (545) amputees attending the Amputation Rehabilitation Center in Al-Hussein Medical City, while the study sample consisted of (260) individuals who were selected using the available method. The Findings showed that the level of future anxiety among the sample was high; further, there were no significant differences due to the effect of gender in all domains except the physical domain in favor of males, and that there were no significant differences due to the educational level in all domains. There were also significant statistical differences between congenital on the one hand and each of accident and chronic disease on one side, in favor of each of accident and chronic disease in the cognitive domain, the physical domain, the social domain, the economic domain and scale as a whole. There were significant statistical differences between chronic disease on the one hand and each of congenital and accident on the other, in favor of chronic disease in the emotional domain.

Keywords: Future anxiety, Amputee, Al-Hussein Medical City, Jordan

المقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وهياً؛ ليكون قادراً على مجابهة متطلبات الحياة، وحتى يتمكن من تحقيق ذلك كان لا بد من وجود آليات للحركة الإرادية وغير الإرادية. إذ إنّ لأطراف الإنسان أهمية بالغة في حركته وانتقاله من مكان لآخر، وفي حال تعرض الإنسان للبتر لأي سبب، يكون من الصعب تعويض ذلك الطرف، حيث يُعد فقدان أي جزء من الجسم كفقدان شخص محبوب؛ لذلك يُعاني مبتور الأطراف من العديد من الأمراض النفسية، والانفعالات، فقد يمر بالاكتئاب، والقلق.

ويتسبب البتر للأفراد بزيادة مستويات التوتر والقلق، والخوف من المستقبل لدى مبتوري الأطراف، وهذا أمر يصيبهم نتيجة الحالة الصحية التي يمرون بها، وخاصة بعد إجراء عملية البتر والقيام بالمراجعات الطبية المختلفة، حيث تتزايد لديهم المخاوف من المستقبل، وتزداد مستويات التوتر التي تؤثر على الناحية الاجتماعية والأسرية لديهم (الظاهر، 2010). يتعرض الأفراد الذين يتم بتر أطرافهم للعديد من الخبرات الصعبة، التي تتمثل بالقلق، ومشاعر الخوف من الغد الغامض، فضلاً عن التنبؤ السلبي بالأحداث المتوقعة في المستقبل القريب أو البعيد، والشعور بالتوتر والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، ونقص القدرة على مواجهة كل ما يحيط بهم من مشكلات أو أحداث مجتمعية، ونقص الشعور بالأمن النفسي وتدني مفهوم الذات، وهذا يقلل من قدرتهم على تحقيق الاتزان والتوافق سواء مع الأسرة أو مع شريك الحياة (الحسيني، 2011).

وينبع قلق المستقبل من صعوبة الواقع الراهن لدى الفرد، فإذا كان الواقع الحالي للفرد سلبياً فإنه تطغى عليه مشاعر التشاؤم والعجز، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف المهمة، فقلق المستقبل عادة ما يتعلق بالأفكار التي تدور في خلد الإنسان؛ لتجعله إنساناً متشائماً من الحياة، وأنّ الحياة أصبحت نهايتها قريبة، بالإضافة إلى التخوف من فقدان السيطرة على الوظائف الجسدية والعقلية، ومظاهر سلوكية نابعة من أعماق الفرد، ومظاهر جسدية كالانفعالات الفسيولوجية والبيولوجية، فضلاً عن توقع المشكلات الأسرية والزواجية (عبد الحميد، 2020). علاوة على ما سبق، فإنّ الأفراد المبتورين يعانون من مشكلات تتصل بصورة الجسم، وهذه الصورة تتشكل من مصادر شعورية ولا شعورية، تمثل مكوناً أساسياً في مفهومهم عن ذواتهم، كما تؤثر هذه الصورة المطبوعة في ذهن المبتور على تقبله لإمكاناته، وتقبله لاستعداداته، مما

يُساهم في مشكلات تتصل بالذات، والعجز عن تحقيق الطموحات في المستقبل، وعدم القدرة على الإنجاز وتأدية الواجبات والمهام الحياتية المختلفة (مناني ونوغي، 2013). ويشير سيمسك وأوزترك وناها (Simsek, Ozturk & Nahya, 2017) أن الأفراد عندما يفقدون بغض من وظائفهم الحركية نتيجة للبتر، فإنهم يتعرضون لنوع من الصدمة النفسية التي تسبب لهم التوتر، والخوف من المستقبل، وقد تؤثر سلبيًا على حياتهم الزوجية، خاصة أن النظرة إلى الذات، وصورة الجسم، تزيد من احتمالية المشكلات الأسرية، حتى لو كانت في مخيلة الفرد، وتطغى على مشاعره وانفعالاته أكثر من غيرها.

يمثل البتر إعاقة نفسية واجتماعية، كما هو إعاقة جسدية، لأنه يترك آثاره على الفرد والمجتمع، فقد بينت دراسة عطية وبقوشة (2019) أنّ مبتوري الأطراف يعانون في الغالب من مشكلات ترتبط بالحالة النفسية مثل التوتر والقلق والخوف من المستقبل، كما أنهم بحسب دراسة أبو غالي (2011) يحتاجون للدعم الأسري والمجتمعي؛ للتقليل من حدة الآثار النفسية، فضلًا عن أن البتر يجعله في صراع عقلي دائم و حالة تأهب، وخوف، وتوجس من التوقعات والتنبؤ بالمستقبل الذي تبدو معطياته مهمة وناقصة، مترافق مع مجموعة من الأنماط السلوكية التي تتسم بفقدان القدرة على تطوير الشخصية، كما أنهم عاجزين عن التخطيط للمستقبل، ويشعرون بخيبة أمل دائمة، وفي ذات الوقت يتعاملون مع أي حدث مستقبلي بالريبة والشك والحذر، هذا بالإضافة على ما أكدت عليه دراسات أخرى مثل دراسة روسكا وبوركويردي وميتزير (Rosca, Baci, Burtaverde & Mateizer, 2021) ودراسة (الوائي وعبد المجيد، 2022) ضرورة دراسة كل المشكلات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها الفرد عند تعرضه لبتر أحد أعضائه العلوية أو السفلية؛ لما في ذلك من آثار نفسية سلبية على الفرد، وأسرته، والمجتمع ككل.

إن البتر حالة طبية مستمرة ولا يمكن تغييرها إلا من خلال العلاج الفيزيائي أو الأطراف الصناعية، وبالتالي هي حالة طبية تؤثر على حياة الفرد بشكل كامل، ويجب على المريض التكيف مع وظيفة الجسم المتغيرة وصورته. وخلال عملية التكيف هذه، يمكن أن تحدث مشاكل نفسية، مثل عدم القدرة على التنظيم، والقلق من المستقبل، وهذا كله قد يؤثر على الحياة الأسرية والزوجية للفرد، وغالبًا ما يتم قبول الصعوبات النفسية للمرضى الذين يعانون من بتر الأطراف باعتبارها استجابات طبيعية لا يتم التعرف عليها غالبًا من قبل المرضى وأفراد الأسرة وأطبائهم،

لكن هناك حاجة دائمة للتعامل مع العواقب النفسية التي تؤثر على الصحة النفسية لهؤلاء الأفراد وبخاصة في مجال القلق من المستقبل (Jo, Kang, Seo, Koo, Kim & Yun, 2021). في ضوء ما تقدم، ارتأت الباحثة القيام بدراسة حول مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف الذين يراجعون الخدمات الطبية الملكية في المملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة:

يقوم المركز الوطني لتأهيل إصابات البتر في مدينة الحسين الطبية بالعمل على تأهيل وتقديم خدمات متكاملة بجودة عالية لذوي التحديات الحركية وأصحاب البتر المختلفة، والتشوهات، ويعمل المركز على تقديم الخدمات الطبية والفيزيائية لمراجعيه، حيث عمل المركز منذ تأسيسه على التعامل مع مئات حالات البتر وتقديم الخدمة للمراجعين (المركز الوطني لتأهيل البتر، 2023)، إلا أن البتر سواء أكان ناتجاً عن تداخل جراحي، أو نتيجة للولادة، أو لأي سبب كان، من الحالات الطبية التي يتبعها مجموعة من المشكلات والعواقب النفسية التي لا بد من دراستها والتعامل معها، فهو يرتبط بالمعاناة الجسدية، ورفض صورة الجسم، والانعزال عن المجتمع، والقلق من المستقبل وتراجع مستويات الرفاه والسعادة بسبب الخوف من المستقبل Rosca, (Baciu, Brtaverde & Mateizer, 2021)، فضلاً عن أنه يتسبب للفرد بالقلق، والخوف من المستقبل (عطية وبقوشة، 2019)، وكذلك الشعور بالإحباط والاكتئاب والعزلة الاجتماعية (أبو غالي، 2011)، وهذا يعني أن هذه الفئة من الأفراد تحتاج للدعم النفسي والاجتماعي، كي تتمكن من تجاوز محنتها، والنظر بطريقة إيجابية للمستقبل.

من خلال عمل الباحثة كعمالقة فيزيائية في المركز الوطني لتأهيل إصابات البتر في مدينة الحسين الطبية شعرت بأهمية تسليط الضوء على الصحة النفسية لدى فئة مبتوري الأطراف، وبخاصة من جانب مستويات الخوف والتوتر الناتجة عن قلق المستقبل، من خلال دراسة بحثية للتعرف إلى مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في ظل قلة الدراسات المحلية – في حدود اطلاع الباحثة- حول هذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- "ما مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية"؟.

- "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لقلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى لمتغيرات الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي؟
أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف الذين يراجعون المركز الوطني لتأهيل البتر في الخدمات الطبية الملكية.
أهمية الدراسة: يُمكن توضيح أهميّة الدراسة من خلال الآتي:
أولاً: الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع التي تتناوله الدراسة (قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف)، حيث إنّ حالة البتر تؤثر بشكل سلبي على حياة الفرد النفسية، وبالتالي من المهم أن يتم تسليط الضوء على الحالة النفسية لدى مبتوري الأطراف، وتقديم مادة علمية تثري المكتبة العربية في هذا المجال.

- تكمن أهمية الدراسة تحديداً في الفئة التي تتناولها وهي فئة مبتوري الأطراف، حيث إن الدراسات حول هذه الفئة لا زالت في مهدها وخصوصاً في البيئة المحلية الأردنية، ولا بد من تحديد المشكلات النفسية التي يعانون منها؛ من أجل تقديم التوصيات المناسبة للتعامل معها من جوانبها العضوية والنفسية والاجتماعية.

- تُبرز الدراسة الحالية جانباً وقائياً من خلال تناول الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى هذه الفئة؛ لمساعدة الفرد مبتور الطرف من خلال تقديم الدعم النفسي، والتخفيف من الأعراض النفسية السلبية للبتر.

- من الممكن أن تكون الدراسة الحالية إسهاماً علمياً جديداً، وإضافة للأدب النظري الذي قد يثير الكثير من استفسارات وتساؤلات الباحثين، ويفتح الباب أمام مزيد من الدراسات والبحوث حول هذا الموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- توفر الدراسة الحالية مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، وهذا قد يساعد الباحثين على استخدامه في أبحاثهم ودراساتهم حول مبتوري الأطراف مستقبلاً.

-تتمثل الأهمية التطبيقية في مساعدة القائمين على رعاية مبتوري الأطراف على اختلاف أنواع وأسباب البتر في معرفة حاجات مبتوري الأطراف والتغيرات النفسية والانفعالية، لديهم، وأثر ذلك على مستقبلهم، ومن ثم تقديم المقترحات والتوصيات اللازمة لمساعدتهم.

-تأمل الباحثة أن تستفيد المراكز الطبية والمستشفيات من النتائج في تطبيق وبناء البرامج الوقائية والعلاجية والإرشادية لمبتوري الأطراف، وعقد الندوات وورش العمل التي يمكن أن يستفيد منها مبتوري الأطراف، والعاملين في المجال الطبي، وأصحاب القرار؛ لتقديم الدعم النفسي لهم، ومساعدتهم على مواجهة المشكلات النفسية الناتجة عن حالة البتر التي يعانون منها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

ورد في هذه الدراسة مصطلحات متعددة عُرِفَتْ نظرياً وإجرائياً على النحو التالي:

قلق المستقبل: "حالة انفعالية سلبية، ومشاعر تشاؤمية أثناء تفكير الفرد بالمستقبل، وتوقع حصول التهديدات والحوادث السلبية دون وجود مبرر أو دليل على ذلك، والخوف من حدوث مشكلات اجتماعية واقتصادية ونفسية، وقد يترافق ذلك مع بعض الأعراض العضوية السلبية والضعف العام" (Santos, Riskiana & Latipun, 2019:2). ويُعرف إجرائياً: بالدرجة التي يتم الحصول عليها على مقياس قلق المستقبل بدلالته الكلية والفرعية.

مبتورو الأطراف: "الأشخاص الذين خضعوا لإزالة جزء أو طرف من جسم الإنسان، وذلك للحفاظ على حياة الفرد، نتيجة إصابة في حادث أو غرغرينة، أو تشوه خلقي أو ورم، ويتم ذلك عن طريق الجراحة" (الأطرش، 2015: 336). ويقصد بهم في هذه الدراسة مبتوري الأطراف السفلية والعلوية (ذكوراً وإناثاً) والذين يراجعون الخدمات الطبية الملكية/ مدينة الحسين الطبية.

مدينة الحسين الطبية: مجمع طبي عسكري يحتوي على خمسة مستشفيات تضم كافة التخصصات التي تعالج مختلف الأمراض، يستفيد منه العسكريون وأسرهم، ومن يجري تحويلهم من المستشفيات الحكومية، ويقع في العاصمة عمان (مدينة الحسين الطبية، 2024:1).

حدود الدراسة: يتم تعميم هذه الدراسة وفقاً للحدود والمحددات التالية:

-الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من مبتوري الأطراف (السفلية والعلوية).

-الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مركز تأهيل البتر في مدينة الحسين الطبية / الخدمات الطبية الملكية.

-الحدود الزمانية: طبقت إجراءات الدراسة خلال العام (2023/2024)
محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بجدية وكفاءة العينة بالإجابة على مقياس الدراسة المستخدم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

مبتورو الأطراف (Amputated):

تستوجب العملية العلاجية لبعض الأمراض خاصة المزمنة منها، وما يترتب عليها من مضاعفات، حتمية اللجوء إلى بتر عضو من أعضاء الجسم بهدف الحفاظ على حياة الفرد، مما يسبب صدمة نفسية الفرد، يترتب عليها ظهور مشكلات ومعوقات في الحياة اليومية لم تكن موجودة سابقاً، نظراً لأن الفرد لا يستطيع الاستغناء عن جزء من جسده، وغير قادر على تقبل هذه الفكرة، وما ينتج عنها من مشكلات عضوية ونفسية مستقبلاً (Catalan & Nichlas, 2014). وتختلف نظرة المجتمعات إلى مبتوري الأطراف باعتبارهم جزء من المعاقين حركياً، فقد اعتبرتهم المجتمعات قديماً عبئاً وعاراً على الأسرة، خاصة أن النظرة الاجتماعية كانت ترى فيهم سبباً لإعاقة التقدم والنمو الاجتماعي والاقتصادي، إلا أنه مع التطور البشري تم سن القوانين والتشريعات التي ضمنت حقوق هذه الفئة، مما جعلهم أكثر اندماجاً وانخراطاً في مختلف النشاطات والجوانب الحياتية. لكن ما زالت نظرة المجتمع لهم، وما يرافقها من مشاعر نفسية سلبية، ذات أثر واضح على شعورهم بالدونية، والإحساس بالنقص، والضيق، والاضطهاد والمعاناة، ونبذ المجتمع لهم، ويؤثر ذلك سلباً في سلوكهم الاجتماعي، والشعور بالعزلة، والغربة، والانطواء والانسحاب الاجتماعي، وفقدان الثقة بالنفس وبالآخرين، والعجز عن التكيف الناتج عن صعوبات في الحركة، والحساسية الزائدة لكل ما يمر به (رشيد، 2018).

ويشير إبراهيم (2023) إلى أن كافة المشكلات التي يجابهها ذوي الإعاقة الحركية أو مبتوري الأطراف في حياتهم تشكل حجر عثرة أمام توافقهم، وصحتهم النفسية، مما يترك أثراً سلبياً على مفهوماتهم لذواتهم، وبالتالي ظهور المزيد من المشكلات النفسية لديهم، بمعنى أن المشكلات ذات

علاقة عكسية مع مفهوم الفرد لذاته وظهور الاضطرابات النفسية المرافقة لذلك من مثل قلق المستقبل، وحدوث مشكلات أسرية وزوجية تتعلق بالتوافق، والتعامل مع المحيط الأسري. وتعدّ عملية البتر لأي سبب كان أحد الأزمات التي يمر بها الأفراد في المجتمع، وتؤثر بشكل مباشر على جميع الجوانب الحياتية، والعضوية، كما تنطوي على خبرات ومشاعر الذنب، والمسؤولية عن الحدث، والشعور بالخجل، وضعف الشعور بالأمن، والإحساس بالانفصال عن الواقع، وانعدام، والتوجس من الأحداث المستقبلية، والشعور باليأس، وظهور الأفكار السلبية المشوهة، والضجر والتعاسة والألم النفسي. ويطور هؤلاء الأفراد نتيجة سوء الحالة الانفعالية، نوعاً من السلوك العدواني سواء تجاه الذات أو الآخرين وبالتالي يتجنبون المواقف الاجتماعية، ويرفضون المساعدة من الآخرين، ومن جانب آخر قد يعانون من جمود الانفعالات وضعف المقدرة في التعبير الصحيح عن الذات، وتطوير أزمات مستقبلية مرتبطة بالأزمة الحالية، وتتجلى لديهم عدم القدرة على التعبير عن الفرح والسرور بشكل واضح، لذا وجب التدخل الإرشادي، وفهم سياقات الأزمة، وتحديد الاحتياجات والتدخلات، والتعرف إلى مصادر الدعم المختلفة (السفاسفة ومعابرة والسفاسفة، 2020).

وقد يتعرض الفرد لبتر أحد أطرافه نتيجة لتعرضه لحادث ما، أو بسبب مرض مزمن مثل السكري اقتضى من الأطباء بتر أحد أطرافه، وقد يكون البتر نتيجة لحالة مرضية خلقية، أو قد يكون من مرحلة الخلق والولادة مع الفرد (Thorstenson, 2015). والمبتور هو "الشخص الذي فقد أحد أطرافه العلوية أو السفلية كاملة أو جزء منها، نتيجة لأسباب خلقية ولادية أو بيئية من مثل: الحروب والزلازل والكوارث الطبيعية، أو إصابته بأحد الأمراض المزمنة من مثل: السرطانات خاصة سرطان العظام، وأمراض الأوعية الدموية، والسكري التي بدورها تفضي إلى حتمية البتر". لكن مهما تعددت أسباب البتر في الأطراف العلوية أو السفلية، فإن المحصلة هي تغير في جودة الحياة ونمطها، وظهور الصعوبات والمعوقات الجسدية والاجتماعية والنفسية التي لم تكن موجودة قبل عملية البتر وذلك تبعاً لنوع البتر ومكانه ومستواه (Washington & Williams, 2014).

وقد مرت عملية بتر الأطراف بعدة مراحل تاريخية، فالبتر لبس بالأمر الجديد، بل يعود إلى تاريخ قديم، حيث إنه يعتبر أول أنواع الجراحة، ولكنه كان يتم بطرق بدائية وغير متحضرة، وتعود أول عملية بتر إلى العصر الحجري الحديث، حيث كانت تستخدم الأدوات الحجرية؛ لبتر

الأطراف المتضررة، إذ تعود أول عملية بتر مسجلة للعام 1800 ق.م عندما تم بتر قدم الملكة فيشبالا نتيجة لإصابتهما في إحدى المعارك إصابة كبيرة (Omlid, 2018).

واستمرت عملية البتر بالتطور نتيجة أعداد الإصابات الكبيرة في المعارك والحروب التي خاضتها البشرية، فعلى سبيل المثال طور العالم الفرنسي (بيرييه Pare) ملقطاً خاصاً بالبتر في العام 1529م؛ من أجل بتر أطراف الجنود الفرنسيين المصابين بالمعارك بطريقة سليمة؛ لوقف النزيف وإنقاذ حياتهم (Murphy, 2014).

وظهرت عملية بتر السديلة (إغلاق الأنسجة المتضررة للعضو بعد بتره) في العام 1679، من خلال استخدام جلد خارجي لإغلاق أنسجة العضو المتضرر (Sachs, Bojunga & Encke, 1999)، وفي الفترة من عام 1794-1847 قام الطبيب روبرت ليستون (Robert Liston) ببتر أول قدم أمام طلابه، وأشار أن نسبة الوفيات في هذه الحالات بلغت 300% مقارنة بباقي الوفيات، وبعد هذه الفترة تزايدت محاولات البتر، وشهدت عمليات البتر ثورة حقيقية مع دخول العالم القرن التاسع عشر، حيث ظهرت المزيد من الأدوات والتقنيات، واستمر هذا التقدم والتطور؛ نتيجة التطور العلمي والمعرفي، وأصبح اليوم من أكثر العمليات الجراحية تنفيذاً وظهرت مختلف أنواع الأطراف الاصطناعية كبديل للأطراف المبتورة (Nesbit & Holston, 2016).

ويُعرف هام وكوتون (Ham & Cotton, 1991: 3) البتر بأنه "عملية جراحية دقيقة تهدف إلى استئصال الجزء المريض، أو التالف من الأنسجة في العضو المصاب لدى الإنسان؛ لإنتاج نهاية طرف (Stump) بالشكل، والطول المناسبين، بحيث يتمكن المختص أو المعالج من تركيب الطرف الصناعي بنجاح". وترى عبد العزيز وعبد الهادي وعبد الخالق (2015: 85) أن البتر ما هو إلا "حالة من العجز الجسدي تحدث لدى الفرد في أي مرحلة من مراحل عمره، وهو عبارة عن استئصال جزء من أجزاء جسمه لإنقاذ حياته؛ أو لتحسين أداء العضو الذي تمنعه الإصابة من القيام بوظيفته".

وتشير عبيد (2000: 33) إلى مبتور الطرف "من فقد أحد أطرافه أو حتى كلها ونتج عن ذلك إعاقة حركية أثرت على أدائه لأدواره الاجتماعية، ومن ثم توافقه الاجتماعي والنفسي في الأسرة، والعمل والمجتمع، مما يتطلب تأهيلاً مهنيًا، واجتماعيًا، ونفسيًا؛ لاستعادة كل أو بعض توافقه مع المجتمع".

أما وولدن (Woolden, 2004: 160) فيعرف البتر بأنه "الاستئصال الجراحي الخارجي لجزء من الجسم في الأطراف العلوية أو الأطراف السفلية أو كليهما، بهدف الحفاظ على حياة الفرد". في حين ذكر أبو النصر (2005: 108) أن بتر الأطراف يعني: "هو فقد الإنسان لطرف أو أكثر من أطرافه العليا أو السفلى".

وفي ذات السياق، عرفه أنتوني (Antonie, 2006: 50) بأنه "نزع عضو أو قطعة من عضو، ويحدث بالتحديد على مستوى المفاصل، بالإضافة إلى إصابة العضلات والألياف التي تربط المفاصل الموجودة على مستوى العضو المبتور". بينما أشار الأزهرى (2010: 161) أن البتر يعني "استئصال طرف أو أكثر من أطراف الجسم سواء إحدى أطرافه العلوية أو جزء منها أو الأطراف السفلية أو جزء منها".

وعرفته شويعل وضيف الله (2012: 262) بأنه "أحد أنواع الإعاقة الحركية المكتسبة التي تؤدي إلى بتر أطراف الجسم، أو كلها أو جزء منها سواء في الأطراف السفلية أو الأطراف العلوية، ويتم خلال مرحلة ما بعد الولاد إلى غاية نهاية عمر الإنسان تقريباً؛ نتيجة حوادث كالسقوط، أو حوادث السيارات، أو نتيجة الحروب، أو بفعل الجراحة التي تقوم على بتر العضو المصاب بسبب بعض الأمراض المؤدية لذلك".

كما أشارت عبد العزيز وعبد الهادي وعبد الخالق (2015: 287) أن مبتوري الأطراف هم "أولئك الأفراد المصابين بفقد الأطراف العليا أو السفلى أو جزء منها أو كلها؛ نتيجة إصابة حرب، مما جعل حياة الفرد أكثر صعوبة وملينة بالعقبات والمشكلات، وتزيد من حدة مشكلاته النفسية والاجتماعية والمهنية". أما الأطرش (2015: 343) فرأى أن البتر يعني "إزالة أو عدم نمو الأطراف أو جزء منها، والبتر إما أن يكون ولادياً أو مكتسباً، وقد يكون نتيجة لحوادث الطرق، حوادث الحرائق، حوادث الصناعة، حوادث الملاعب، حوادث السقوط، الإصابات في ميادين القتال والحروب، والكوارث الطبيعية مثل: البراكين والزلازل والأورام والأمراض الخبيثة مثل السرطان".

وعرفت رفعت (2019: 269) الفرد مبتور الطرف بأنه "الشخص الذي فقد كل أو جزء من ذراعه أو يده أو رجله عن طريق البتر، ويحتاج إلى استخدام أطراف اصطناعية، تسمح له بالحركة تقريباً، كما كانت قبل فقدان أحد الأطراف".

في حين ذكرهم الخطيب وعبد الهادي وياسين (2022: 1429) بأنهم "الأفراد الذين تعرضوا لإصابة البتر نتيجة التعرض لحوادث مختلفة، أو ضربات مفاجئة، نتج عنها بتر في عضو أو أكثر

من أعضاء الجسم". وقد اتفقت معه الصبان (2022: 552) بالإشارة إلى أنهم: "المرضى الذين تعرضوا للبتر في أحد أطرافهم (العلوية أو السفلية) أو كلاهما لأسباب مختلفة". ويوضح مولينا وفولك (Molina & Faluk, 2022) مجموعة الأسباب التي تقف وراء عملية بتر الأطراف، وهذه الأسباب هي الآتي:

- الأمراض الوعائية (Vascular Diseases): تُعدّ الأكثر شيوعاً، كونها ترتبط بنقص التروية الدموية في الأطراف، والذي قد يحدث بسبب ضعف في جدار هذه الأوعية، أو كمضاعفات لأحد الأمراض المزمنة.

- السكري (Diabetes Mellitus): تحدث عملية البتر لدى المصابين بالسكري بالتزامن مع مجموعة من العوامل الأخرى من مثل: تصلب الشرايين والأوردة، والتهاب وأمراض الأعصاب المختلفة.

- الأورام السرطانية (Cancer): تعد الأورام السرطانية المختلفة بشكل عام، والإصابة بسرطان العظام (Osteosarcoma) على وجه الخصوص من أسباب بتر العضو المصاب لدى الفرد. -الالتهابات (Infections): تشتمل على التهاب الجروح، وعدم تعقيمها وتلوثها بالآتربة، والجراثيم المختلفة خاصة في وقت الحرب، وهذا يتسبب ببتر العضو المصاب.

-الإصابات والحوادث (Trauma): تشمل حوادث الطرق، والإصابات الكيميائية، والإصابات الكهربائية والميكانيكية، وإصابات العمل على اختلاف أنواعها، والإصابات الناتجة عن الحروب والكوارث الطبيعية.

-البتر الناتج عن التشوهات الخلقية (Congenital limb deficiency): ينتج عن الخلل الذي يصيب بعض الخلايا الجينية في أثناء فترة الحمل.

وبينت رفعت (2019) أنّ البتر ينقسم إلى نوعين أساسيين هما: بتر الأطراف السفلية (Lower Extremity amputation)، وبتر الأطراف العلوية (Upper Extremity Amputation)، حيث يعتبر بتر الأطراف السفلية الأكثر انتشاراً بنسبة (90%) مقارنة بمبتوري الأطراف السفلية، ويعاني مبتوري الأطراف العلوية في الغالب من صعوبة في التوافق في العديد من الجوانب المهنية والصحية والاجتماعية والأسرية والنفسية، وتظهر عليهم بعض الاضطرابات النفسية المرافقة لعملية البتر مثل: الاكتئاب، والقلق، وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة مقارنة بمبتوري الأطراف السفلية، وما يترتب على حالة البتر من عدم الشعور بالأمان والوحدة والعزلة، والخوف

من عدم القبول الاجتماعي والخوف من المجهول، والموت والتفكير في الانتحار، وتدني في مستوى مفهومات الذات، والشعور بعدم القيمة والخل، والشعور بالذنب.

يرتبط مستوى البتر بالجزء الذي يقوم الطبيب المختص بتحديدده، بعد أن يجري الفحوص الطبية والمخبرية اللازمة، وبالاعتماد على السبب الرئيس لإجراء البتر يقوم فريق من الجراحين المختصين بالتدخل الجراحي، ومن ثم بعد العملية، تتم إعادة تأهيل العضو المبتور ليصبح ملائمًا لصناعة وتركيب الطرف الصناعي المناسب له، وتُقسم الأطراف الاصطناعية إلى قسمين: أطراف مصنعة يدويًا في مشاغل خاصة، يستخدم فيها فنيو الأطراف الاصطناعية مواد خام مثل: البلاستيك، والإكرليك، والبولي سوريثين، والخشب، والمطاط، ومعادن خفيفة مثل: الألمنيوم، والتيتانيوم ومركبات كالألياف الكربون. أما الأطراف الاصطناعية الروبوتية فهي أجهزة تحكم مرتبطة بالأعصاب تعمل بالتوافق مع المستشعرات الحيوية في الجهازين العصبي والعضلي، والحديثة منها: أصبحت قادرة على أخذ الإشارات من الدماغ البشري بشكل مباشر، وترجمتها على شكل حركة وطاقاة في الطرف الصناعي (رفعت، 2019).

تنطوي عملية البتر على مجموعة من الصعوبات والمعوقات- التي لم تكون معروفة مسبقًا-، وتشمل استخدام الطرف الصناعي التعويضي، وكيفية تركيبه، والتعامل معه، والحفاظ على شكل الطرف المتبقي (Stump)، والحركة، وإمكانية التنقل بعد البتر، مما يؤثر سلبًا على نمط الحياة الذي يعيشه مبتور الطرف، ومستوى الرفاه، والرضا والسعادة، لذا يعتبر المبتور من أكثر الأفراد حاجة للدعم النفسي الأسري، والاجتماعي، ليستعيد التوازن، ولكي يكون قادرًا على التوافق مع نفسه ومع محيطه (Washington & Williams, 2014).

ويظهر مبتوري الأطراف مجموعة من ردود الفعل، حيث تبدأ هذه الردود بالإنكار، فيواجه الفرد الواقع، والحقيقة المؤلمة لكون الطبيب أخبره بحتمية بتر العضو بالرفض والإنكار لواقع جسمه الحالي. تليها مرحلة الغضب الناتج من اضطراب خططه وأهدافه الحياتية، فيصبح أكثر عدوانية ويميل إلى افتعال المشكلات مع المحيطين به سواء من العائلة أو الأصدقاء أو داخل المستشفى تعبيرًا عن مشاعر الإحباط السلبية، والشعور بالنقص والدونية. ثم ينتقل إلى مرحلة المساومة، إذ يحاول فيها مساومة نفسه، لذا يزيد فترة مكوثه في المستشفى أملًا منه أن يعود له العضو المبتور من جسده، أو قد تراوده أفكار غير واقعية حول دفع المال من أجل إعادة العضو المبتور، لكن حتى لو طالبت هذه الفترة فإنه يواجه مرحلة التقبل التي تمثل قبول الواقع الحقيقي لعملية البتر؛ فيقل مستوى الإنكار والرفض لديه ويدرك الواقع الحقيقي، ويبدأ التعامل مع

الحدث الذي يشير إلى أنه فقد بالفعل أحد أعضاء جسده، مما يدخله في مرحلة الاكتئاب التي تتميز بالشعور بمشاعر الإحباط وفقدان الأمل (Woolden, 2004).

وتتعدد الاضطرابات والمشكلات النفسية والجسمية التي يعاني منها الفرد مبتور الطرف، وهذه الاضطرابات قد تستمر لفترة طويلة، وتحتاج لعمليات التأهيل النفسي والإرشاد لتمكين الأفراد من تجاوزها، ومن هذه الاضطرابات الآتية:

(1) الشعور بالعضو الشبجي (طرف الشبح): تعد ظاهرة (طرف الشبح) شعورًا يعتري الفرد بأن العضو المبتور ما زال موجودًا، وقد فسرها الكثير من المختصين بأن الخلايا العصبية في الطرف ما زالت موجودة وترسل رسائلها إلى الدماغ، وتتضح هذه الظاهرة بعد العملية مباشرة، حيث يحاول الفرد الوقوف، وينسى أن قدمه مبتورة، أو قد يشعر بالبرد والحرارة بالرغم من عدم وجود العضو، كما لو كان الطرف موجودًا بالفعل، وتتفاوت درجة الشعور بالألم من فرد إلى آخر سواء أكان حارق أم تشنجي، فقد يكون خفيفًا أو مستمرًا، أو شديدًا، أو متقطعًا في فترات متباعدة أو متقاربة، وتزول الآلام والشعور بوجود الطرف بشكل مفاجئ أو تدريجي، ويمكن أن يقوم المختصين بعلاج هذه الظاهرة عن طريق مضادات التشنج ومضادات الاكتئاب Catalan & Nichlas, 2014).

(2) فقدان الشعور بالأمن والاطمئنان: يرتبط هذا الشعور بالحالة النفسية السلبية للفرد، فالمبتور لا يشعر بالاطمئنان تجاه الآخرين، ويعاني من الحيرة الدائمة، وتذبذب المشاعر، علاوة على أنه يعتمد إلى استخدام الحيل الدفاعية مثل الإنكار، والكبت، مع ظهور اضطرابات أخرى مثل ضعف المناعة وعدم الإحساس بالوقت (Woolden, 2004).

(3) سلبية صورة الجسم: تمثل صورة الجسم تلك الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن جسمه، وكيفية إدراكه لها، وتتكون من مجموعة من الخصائص الفيزيائية والوظيفية التي تُكون ذات الفرد على مستوى الشعور واللاشعور، وتتضمن مجموعة أبعاد هي: مظهر الجسم، وملامح الوجه، والشكل الخارجي. وفي حالة البتر ينظر المبتور لهذه الأبعاد بطريقة سلبية تؤدي إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات، وعدم الرضا، والاكتئاب، وزيادة ظهور الأمراض العضوية بسبب فقدان صورة الجسم المثالية، والمشكلات الاجتماعية الناتجة عن الوصمة المجتمعية، والخوف من تقييمات الزوج أو الزوجة والمجتمع المحيط (فايد، 2010).

وتشير دراسة رحيم وهولمز وميتابالي (Rahim, Holmes & Mittapalli, 2022) أن مبتوري الأطراف يمرون بنوبات من الحزن والاكتئاب في كافة مراحل البتر، وتنتج هذه المشاعر السلبية نتيجة الأفكار التي يشعر بها مبتور الطرف، والتعرض لآلام البتر، والخوف من المستقبل، علاوة على التفكير بالتقييمات المجتمعية السلبية التي يمكن أن يعايشها في المستقبل القريب، كما بينت الدراسة أن مشاعر الحزن والاكتئاب تزداد بعد نهاية عمليات البتر، والخروج من المستشفى، وهذه المشاعر تتأثر بالواقع الاجتماعي والأسري والنفسي لكافة أفراد الأسرة، حيث إن اكتئاب الأسرة ينعكس سلباً على الفرد، وقلة الدعم النفسي والاجتماعي الأسري يزيد من مستويات الاكتئاب لديه.

كما تظهر لدى مبتور الطرف اضطرابات المزاج، وعدم القدرة على التذكر، والأفكار السلبية المشوهة، والمعتقدات اللاعقلانية السلبية عن الذات، والعالم، والآخرين في المحيط الاجتماعي، وعجز الفرد عن الشعور بالفرح، والسرور والمشاعر المرتبطة بالمحبة والمودة والتآلف، إضافة إلى مشكلات في التركيز والذاكرة والانتباه، وعدم القدرة على التركيز، ونوبات الغضب كالصرخ والبكاء التي تتفاقم بوقوع الحدث. وتظهر أعراض ما بعد الصدمة لمدة لا تقل عن شهر كامل، وتحتاج للتدخل الإرشادي، ضمن برنامج إرشادي ترافق مع عملية التأهيل الطبي والفيزيائي التي يمر بها الفرد بعد بتر الطرف (David, Barlow, Durand & Steven, 2017).

ويذكر عبد القادر وأبو كرحومة (2023) أن أكثر المشكلات النفسية تعقيداً، هي التي تظهر عند المعوقين حركياً، خاصة إن كان من مضاعفاتها ظهور تشوهات أو عاهات في جسم الفرد؛ ما يجعله ملفتاً للانتباه، أو محطاً للسخرية، أو الشفقة، أو العطف والإحسان، وأن ظهور مثل هذه المعطيات داخل المجتمع المحيط بالمعاق تجعل استجاباته أقل توافقيه وسلبية، فيظهر عليه الإحساس بالدونية والنقص، وعدم الأمان والانتكالية، وعدم القدرة على التكيف، والشعور بالخجل والذنب والعجز والتفكير في الانتحار.

وفي سياق الحالة النفسية والاجتماعية لمبتوري الأطراف وضح كفا في (2006) مجموعة من العوامل التي تؤثر في التوافق النفسي لديهم، وهذه العوامل هي:

1. عامل السن: ربما يكون الصغار أكثر توافقاً من الكبار في حالة البتر، وتزداد صعوبة التوافق مع تقدم العمر، فالمرهق أكثر حساسية لخبرة البتر؛ لما لها من أثر كبير في الاعتبارات المتعلقة بالحاجات النمائية لديه، وتأثيرها على مفهوم الذات وصورة الجسم وعلاقته بأقرانه والاستقلالية والجانب الجمالي، أما بالنسبة للبالغين فخبرة البتر تتداخل وتتشابك مع قضايا

ومشاكل أخرى متعلقة بالأمراض المزمنة، والحوادث والعزلة، والوضع الاقتصادي، والعمل، والتوافق الزوجي، والضعف الجسدي.

2. نمط الشخصية: تحدد طبيعة شخصية الفرد نمط تعامله مع خبرة البتر، فالشخصية الاعتمادية تجد في البتر ما يخفف عبء المسؤوليات والضغوط عنها، ويلعب فيها دور الضحية والمرضى، في حين أن الشخصية الاكتئابية تميل إلى الشعور بالذنب والخجل ومعاقبة النفس. بينما ترى الشخصية النرجسية أن فقدان الفرد لأحد أطرافه بمثابة خط من شأنه وكرامته وفيها إهانة شديدة له؛ لأنها تعد المظهر الجسدي والقوة الأساس لها.

3. الدعم النفسي والاجتماعي: تعتمد سرعة التكيف لدى الأفراد مبتوري الطرف على الدعم والتقبل الذي يلاقيه الفرد من الأسرة المحيطة، فالمساندة المقدمة من قبلهم ومدى تقبل المجتمع له والتوجهات الإيجابية داخل الأسرة تساعد على التأقلم وتقبل الحالة التي يعيشها.

4. نوع البتر وحالة العجز: بما أن اليدين إحدى وسائل الإنسان للتفاعل مع البيئة المحيطة به، فإن بتر الأطراف العلوية يؤثر بالضرورة على هذا التفاعل، وعلى مشاركة الفرد في النشاطات الحياتية اليومية، أما حالات بتر الأطراف السفلية فتؤثر على التنقل والحركة، وتؤثر حالات البتر على قدرة الفرد على التوافق النفسي، فضلاً عن أن نسبة زيادة العجز الجسدي تؤدي لتكوين مفهوم سلبي لدى الفرد عن ذاته. ومن جانب آخر هناك تفاوت في تأثير البتر على الأفراد، فأصحاب الأعمال المكتبية يختلفون عن أصحاب المهن في التأثير بحالات البتر، كما أن الأفراد ذوي الأسر قليلة العدد والمسؤوليات، والنشاطات، والعلاقات الاجتماعية لديهم مستويات مختلفة من التأثير بالبتر مما هو لدى أصحاب العائلات الكبيرة والمسؤوليات الضخمة، ولكن حالة البتر ومهما اختلف تأثير الفرد بها، تنعكس سلبيًا على جودة الحياة والشعور بالاكتئاب، والقلق والتوتر.

5. العوامل الشخصية والبيئية: يمكن أن توصف هذه العوامل من خلال مظاهر أساسية مثل: الاتجاهات السلبية المدركة من خلال الشعور بالنقص والدونية، وشعور الفرد بأنه قد يكون ضحية، وتنامي الشعور بالاكتئاب والوحدة وتدني جودة الحياة والتنحي عن المشاركة في النشاطات والتجمعات.

وأشار جو وجانج وسيو وكو وكيم ويان (Jo, Kang, Seo, Koo, Kim & Yun, 2021) أن الأفراد مبتوري الأطراف يعانون من مجموعة من المشكلات النفسية خلال مرحلة ما بعد البتر، حيث

يصابون في الغالب بالاكتئاب، ومشاعر العجز، والخوف من عدم القدرة على تأدية الواجبات المستقبلية، وهذا يصيبهم بدوره بالقلق والاكتئاب، وتوتر ما بعد الصدمة، لذلك يجب أن يترافق العلاج الطبي والعلاج الفيزيائي مع التأهيل النفسي؛ لتمكين الفرد من تجاوز هذه المرحلة من الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية.

وفي دراسة أجريت على عينة من مبتوري الأطراف توصل تيسير وسعيد وسليمان وذنبيات (Tayseer, Said, Suleiman & Thunibat, 1996)، أن هؤلاء الأفراد يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية وشخصية عديدة، تحتاج لتأهيل نفسي يجب أن يترافق مع التأهيل الطبي والفيزيائي، وتتضمن:

- سلبية صورة الجسم، وتراجع تقدير واحترام الذات.
- اختلاف معاملة الأسرة لمبتور الطرف، عما كانت عليه قبل الإصابة.
- سوء العلاقة مع الزوجة، واختلاف طريقة التعامل عما كان عليه الأمر قبل الإصابة.
- ضعف القدرة على القيام بالواجبات والمسؤوليات التي كان يقوم بها الفرد قبل الإصابة.
- فقدان معنى الحياة والطموح، والانعزال، والشعور بتراجع الدور وسلبته داخل الأسرة والمجتمع.
- الانزعاج الدائم عن التواجد في المحيط الاجتماعي، والمحاولة المستمرة للابتعاد عن المناسبات الاجتماعية، والتجمعات الأسرية.

ولا بد أن تمر عملية التأهيل بمجموعة من المراحل المنسقة والمتتالية، حيث يمكن من خلالها لمبتوري الطرف العودة إلى حياتهم الطبيعية، والتقليل من نتائج البتر، ومن هذه المراحل ما أوردته شويلع وضيف الله (2012) على النحو الآتي:

- 1) مرحلة ما قبل البتر: المرحلة ما قبل إجراء عملية البتر، فيبدأ دور التأهيل العلاج الفيزيائي في تقوية الطرف المبتور، والعضلات المتصلة به، ليكون قادرًا على استخدام الطرف الصناعي بعد البتر، وأكثر قدرة على التحكم به عن طريق تقوية مجموعة العضلات المتبقية في العضو المبتور، إضافة إلى تقوية عضلات اليدين والحوض والظهر ليتمكن من الانتقال من مكان إلى آخر واستخدام الأجهزة والأدوات الطبية المساندة في الحركة بشكل أفضل.
- 2) مرحلة البتر: تتضمن هذه المرحلة الدراسة، والتقييم الكامل من الطبيب المختص للمريض من كافة النواحي ومدى نجاح العملية وماهي مضاعفاتها.

3) مرحلة وضع الطرف الصناعي: يصل المبتور إلى هذه المرحلة بعد أن يتأكد الطبيب المختص من الشفاء التام للعملية الجراحية، والتخلص من السوائل حول الطرف المتبقي، وتقوية العضلات بعد عملية البتر، يليها بأن يقوم فني الأطراف الصناعية بأخذ القياسات المناسبة للطرف وصنع الطرف الصناعي بالمواد المستخدمة في المشاغل، والتدريب على استخدام الطرف الصناعي وإعادة التوازن في المشي، والحركة في قسم المعالجة الفيزيائية، بمعنى أنه يمكن إيجاز عملية تأهيل المبتور بثلاثة أبعاد رئيسية وهي: العلاج بالأدوية، والعلاج الطبيعي، واستخدام الأجهزة التأهيلية المساعدة.

-يمكن للطبيب أو المعالج الفيزيائي أن يحيل مبتور الطرف لخدمات الصحة النفسية والإرشاد، إن لاحظ وجود المشكلات النفسية أو الاضطرابات التي يمكن أن تعيق عملية التأهيل، أو في ضوء الحالة النفسية التي يمر بها مبتور الطرف.

قلق المستقبل (Future Anxiety):

يعيش الإنسان اليوم في العصر الأكثر تطوراً وتعقيداً، فالتطور الكبير في التكنولوجيا والتقدم الكبير في شتى المجالات العلمية والطبية والإنسانية والصناعية والمهنية والأسرية، جعلت الفرد في صراع دائم، محاولة منه للإلحاق بركب التطور، وهذا الأمر دفع الكثير من الباحثين لتسمية هذا العصر بعصر القلق، فالفرد اليوم يواجه الكثير من التحديات للوفاء بمستلزمات الحياة اليومية من مأكّل و مشرب وملبس جنباً إلى جنب مع الحاجات النفسية والفسولوجية والاجتماعية، وهو السبب الأساسي في ظهور الكثير من المشكلات الاجتماعية والأسرية والاقتصادية، وزيادة الأمراض وتدهور العلاقات بين أفراد الأسرة، مما انعكس سلباً على قدرة الفرد على التخطيط وزيادة التشویش والارتباك والتوتر، والقلق والحيرة والخوف من غموض المستقبل ومن توقع حدوث مشكلات كبيرة فيه، وبالتالي يؤثر سلباً في شخصية الأفراد وسلوكهم داخل المجتمع (إبراهيم، 2021).

ويعد القلق أحد المظاهر النفسية المميزة للعصر الحالي، وفي كافة المراحل العمرية للفرد، وقد أثبت العلماء والباحثون الدور الكبير للقلق كمتغير أساسي في نظريات الشخصية، ودراسات السلوك الإنساني، ومع تعقد العصر وازدياد الضغوط الحياتية في شتى المجالات، أصبح الفرد أقل قدرة على مواجهة الأحداث، وأقل مبادرة على التعامل مع الحياة، ووصل إلى حالة من

الضعف أدت إلى ظهور العديد من الاضطرابات النفسية وعلى رأسها القلق بمختلف أشكاله (بص، 2022).

ويشير الجنابي (2019) إلى أن القلق أمر طبيعي في حياة الفرد، وانفعال أساسي، وجزء من آليات السلوك، ومؤثرًا رئيسيًا في الصحة النفسية للفرد، ومستقبله. ويصنفه الكثير من الباحثين بأنه محفز ودافع للإنجاز واتخاذ القرارات ومواجهة التحديات، والصعوبات، لكن إن ازداد عن المستوى الطبيعي للقلق، أصبح عائقًا ومحبطًا للفرد، ومؤثرًا سلبيًا على الحياة والأداء، ويعتبر قلقًا مرضيًا.

ويشير الحسيني (2011) إلى أن القلق من المستقبل في المستوى الطبيعي يحمل جانبًا إيجابيًا وذلك يتمثل في فهم الفرد لذاته وتحقيق النجاح، ووضع الحلول والبدائل للمشكلات والعقبات المتوقعة مستقبلاً، والقدرة على التحكم بالانفعالات والمرونة النفسية، والتفكير بواقعية، والقدرة على التكيف والتأقلم مع كافة المستجدات.

ونظرًا لتعقيد الحياة وتسارع وتيرتها، قد يصاب الإنسان بمجموعة من الاضطرابات النفسية الناتجة عن خبرات ماضية مؤلمة، أو بسبب تدني جودة الحياة الحالية، وهذا الأمر يتسبب له بالخوف والقلق من المستقبل، حيث إن التناقضات التي يعيشها الفرد بين الأحلام والواقع، وبين ما هو حسي وما هو عملي، يضع الفرد في بيئة خطيرة من الصراعات، والاضطرابات النفسية والشخصية، كالقلق المرتبط بالمهنة أو الموت أو الرزق أو الأمراض أو المخاوف المرتبطة بالمستقبل، وبالتالي يشكل كل هذا مصدرًا مستمرًا للضغط على الفرد ويُعني الشعور بعدم الكفاءة، والقدرة على مواجهة المشكلات بواقعية، والتوتر وعدم الرضا والخوف من أمور مهمة، أو غير واضحة الأبعاد، ذلك لأن كل منا ينظر إلى المستقبل مصدرًا للأهداف، والمجال الفعلي للسعي الحالي وتحقيق الآمال والطموحات، وليس مصدرًا للخوف والرعب (فرغلي وعبد الوهاب وهيبة، 2019).

ظهر مصطلح قلق المستقبل لأول مرة من خلال أعمال زالسكي (Zaleski, 1996) حيث أشار إلى حالة الوعي بالمستقبل التي تشمل التخوف، وعدم التأكد، والخوف، والقلق من تهديدات محتملة قد تضر برفاه الشخص وسعادته. ويمكن أن تنطوي المستقبل على سلسلة من التهديدات التي تشمل: الجسدية من مثل الأمراض والحوادث، والانفعالية التي قد تشمل فقدان الأحباب والمآسي، كام قد يتضمن قلق المستقبل الخوف من الفشل، وعدم تحقيق الأهداف،

وبالتالي فإن توقعات الفرد وأفكاره عن المستقبل تأتي ضمن إطار سلبي من الخوف، والشعور الدائم بالتهديد، وهذا يقوده للشعور بالحزن والتشاؤم والاكتئاب المستمر.

ويشكل قلق المستقبل خطراً واضحاً على حياة الأفراد؛ كونه ينطوي على مجموعة من السمات التي تتمثل في الخوف، والتوجس وعدم الاستقرار، والافتقار لمشاعر الأمان، والتوقع الدائم للتهديد والخطر مما يؤثر على التوافق النفسي والتوازن لدى الفرد، وبالتالي يصبح عرضة لأن يطور أنواع متعددة من الاضطرابات النفسية (Al-Alawi, 2021).

وتشير بص (2022) أن بعض الأفراد مثل أولئك الذين يعانون من إعاقات حركية ينشغلون دوماً بالمستقبل، حيث يظهر هذا الانشغال من خلال تزايد القلق، والتشاؤم، وفقدان السيطرة على الحاضر، وإدراك الفرد لعجزه عن أداء وتلبية متطلبات وواجبات الحياة اليومية، مما يؤثر على مستقبله، ويشير النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية الذي وضعه آرون بيك أن خيال مريض القلق يركز على الأفكار الأوتوماتيكية التلقائية العابرة، وسوء التأويل للخبرات الشعورية التي يختبرها، وزيادة الشعور بالتهديد والضييق والخطر الجسدي والنفسي والتنبه التلقائي، بمعنى أن هذه المظاهر تجسد درجة مرتفعة من الحيرة والتشويش والقلق حول المستقبل، فالأفكار الخاطئة تولد قلق المستقبل، وينتج عنها خلل في التوازن النفسي، وتحريف للواقع، والأحداث بطريقة غير صحيحة، ويزيد من العزلة والانسحاب، حتى في حال وجود الفرد في مواقف إيجابية مثيرة للفرح والسعادة فإنه يبقى في دائرة المواقف المؤلمة، فينتج عنها الغضب، والقلق والاكتئاب، وضعف مفهوم الذات، وعدم القدرة على اتخاذ القرار.

ويشير إبراهيم (2021) إلى أن قلق المستقبل قد يتسبب بحجب رؤية الفرد، والوقوف عائثاً في وجه تحقيق أهدافه المستقبلية، وقد يفسره الفرد بأنه وسيلة تجنب للخطر في المستقبل، اعتقاداً منه أنه حماية وأمان من احتمالات الخطر في المستقبل، وعلى العكس تماماً فقلق المستقبل يؤدي به نحو الشعور بالإحباط النفسي، والشك الدائم تجاه الأحداث والآخرين، وعدم القدرة على الاندماج، والتقليل من مستوى الرضا والإنتاجية، والسعادة لدى الأفراد.

أما السميوي وصالح (2013: 401) فيعرفان قلق المستقبل على أنه "شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، وتدني اعتبار الذات، وفقدان الشعور بالألم مع عدم الثقة بالنفس".

وقد ذكر جمالالي (Jamalalli, 2014: 851) أن قلق المستقبل "حالة من الغموض والتوتر بشأن أحداث وأمور متوقعة الحدوث في المستقبل البعيد، أو توقع حدوث أمر سيء في المستقبل". أما عزب (2014: 18) فيرى أن قلق المستقبل عبارة عن "حالة من التوجس وعدم اليقين والانزعاج والقلق من تغييرات غير محببة، بشأن المستقبل الشخصي الأكثر بعدًا، وفي الحالة القصوى سيكون ذلك تهديدًا مرعبًا، بأن هناك كارثة حقيقية وشيكة الحدوث يمكن أن تحدث للشخص". ويعرف حماد (Hammad, 2016: 24) قلق المستقبل بأنه "حالة الفرد العاطفية التي ترتبط بالتفكير في المستقبل، وما يخص المستقبل كالحصول على فرص العمل، والأحداث المستقبلية الأخرى، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالتوتر والقلق المرتبط بعدم القدرة على التنبؤ بما سيحدث في المستقبل".

وفي تعريفهم لقلق المستقبل يرى كل من زلسكي ومولزجراتا وميسينر (Zaleski, Mologrzata & Meisener, 2017:3) أنه "خبرة انفعالية غير سارة يعاني الفرد خلالها خوفًا غامضًا مما قد يتعرض له من صعوبات، والتنبؤ السلبي بأحداث سلبية مستقبلية، والشعور بالانزعاج، والتوتر، وفقدان القدرة على التركيز، والمعاناة من الصداع والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام مع الشعور بفقدان الأمن، والطمأنينة نحو المستقبل".

ويشير فرغلي وعبد الوهاب وهيبه (2019: 119) أن قلق المستقبل عبارة عن تعبير عن "حالة من التوتر وعدم الأمن، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، وعدم تحقيق الآمال والطموحات المتوقعة في المستقبل، والتفكير الخاطئ، والشعور ببعض الآثار المرضية".

ويعرف سلامة (2022: 75) قلق المستقبل بأنه "الشعور العاطفي الانفعالي المتضمن في شعور الفرد بالخوف والتوتر من أي حدث مستقبلي قادم، والمشكلات التي قد تحدث مستقبلاً في مختلف المجالات الصحية، أو الأكاديمية، أو الأسرية، أو الاجتماعية".

أما السويل (2024: 30) فقد أشارت إلى أن قلق المستقبل "عبارة عن خلل نفسي المنشأ، ناتج عن خبرات سابقة غير سارة تترافق مع تشويه وتحريف إدراكي للواقع والذات، مع التقليل من الإيجابيات وتضخيم السلبيات، وهذا يؤدي لعدم الشعور بالأمن والخوف مما هو قادم".

وعرف المالكي ومرزوق (2024: 518) قلق المستقبل بأنه "الشعور المستمر بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على التعامل مع أحداث الحياة اليومية وضغوطاتها، وتدني اعتبار الذات، وفقدان الثقة بالنفس، نتيجة خبرات وأحداث ماضية سلبية".

وقد فسرت العديد من النظريات قلق المستقبل، كونه يمثل حالة شعورية ووجدانية سلبية تؤثر على مسار حياة الفرد في الحاضر وفي المستقبل، ومن هذه النظريات الآتي:

أولاً- نظرية التحليل النفسي:

يُعدّ فرويد (Freud) من أكثر علماء النفس استخدامًا للقلق، وينظر فرويد إلى قلق المستقبل باعتباره إشارة إنذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية، أو يعكر صفو حياتها، فمشاعر القلق عندما يشعر بها الفرد تعني أن دوافع (الهو) والأفكار غير المقبولة والتي عملت (الأنا) بالتعاون مع (الأنا الأعلى) على كبتها، لا زالت تقاوم لتظهر مرة أخرى في مجال الشعور الواعي وتقترب من منطقة الشعور بالوعي بشكل كبير، وتوشك أن تخترق الدفاعات التي يبنها الإنسان، وعلى هذا تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار للقوى الكامنة متمثلة في (الأنا والأنا الأعلى) لتحشد مزيدًا من القوى الدفاعية لتحول دون المكبوتات والنجاح في الإفلات من أسر اللاشعور، بل إنها تدفعها في اللاشعور بعيدًا عن منطقة الوعي والشعور (كفاي، 2008).

كما بين فرويد في نظرية التحليل النفسي أن القلق بمختلف أشكاله يمثل حالة من عدم السرور والغضب، ويترافق مع عملية التفريغ من خلال آليات نفسية محددة، وهو رد فعل على الخطر القادم، لذا يعد (الأنا) المعقل الوحيد الذي يركز عليه القلق، وقد يكون الخطر الذي يستقبله الفرد حقيقياً أو متوقعاً، أو يدركه الفرد على أنه مرتقب. وبالتالي، ترى أن منشأ القلق هو ضعف الأنا وعجزها عن التوفيق بين حاجاتها المتصارعة، كنتيجة لمكبوتات الماضي (الأقصري، 2002: 68).

وفي ضوء تناولها للقلق بمختلف أشكاله ومن ضمنه قلق المستقبل، أكدت النظرية التحليلية أن القلق أساس العصاب، والاضطرابات النفسية ومحورها، وأن الصراع بين مكونات الشخصية الثلاث (الهو والأنا والأنا العليا) ينتج القلق، كما أن القلق مقترن بالخوف والتوتر، وظهور مجموعة من الأعراض الجسمية، كرد فعل على شعور الفرد الغامض بالتهديد والخطر. واعتبر فرويد أن القلق يظهر عند صدمة الميلاد، ثم عند استقلال الطفل عن أمه نتيجة الخوف من عدم إشباع الحاجات، وقد ميز بين ثلاث أنواع أساسية من القلق في نظريته التحليلية ذكرها ماضي ومحل (2017) على النحو الآتي:

-النوع الأول: القلق الموضوعي: على اعتبار أنه رد فعل طبيعي تجاه مهدد حقيقي، يتميز بالخطر والتهديد، ويثير القلق.

-النوع الثاني: القلق العصبي: قلق مبهم، غير معروف المصدر ناشئ من صراعات لا شعورية (جنسية وعدوانية) ناتجة من دوافع، وأفكار (الهو) التي تجاهد للظهور في منطقة الشعور للفرد، وهي دوافع بطبيعة الحال لا تستسلم للكبت، إضافة إلى عدم قدرة الأنا على استعادة التوازن بين (الهو والأنا الأعلى)؛ أي أن القلق بمثابة إنذار ينطوي على منع مكبوتات (الهو) من الظهور على السطح، وعلى أية حال فإن قوة هذه المكبوتات تؤثر سلبياً على صحة الفرد النفسية، فكلما كانت قوية كان تأثيرها النفسي أكبر، فهي أما تنجح و تظهر على شكل سلوكيات لا سوية واضطرابات، أو أن تنهك الأنا وتجعل الفرد في حال تأهب دائم للقلق.

-النوع الثالث: القلق الأخلاقي: الناتج من فرض الأنا العليا لسيطرتها، مما يسبب شعور الفرد بتأنيب الضمير عند القيام بأفعال منافية لأخلاق ومعايير، وضوابط المجتمع، والذي ينتج عنه صراعات بين الفرد داخلياً والعالم الخارجي، فيشعر بالخجل والخوف والعقاب.

واعتبر إدلر أن سلوك الفرد ناتج من دافعيته نحو الأهداف المستقبلية، وليس الخبرات الماضية، بحيث أن توقعات الفرد وأفكاره وخططه نحو المستقبل تعتبر بمثابة المنظم لحياته، واعتبر أن القلق ينشأ منذ الطفولة، وناتج عن شعور الفرد بالنقص الجسدي ما يسبب له الشعور بعدم الأمان فيحصل لديه القلق باعتبار أنه من جهة أخرى دافع نحو التعويض وسد النقص، وأضافت هورني أن عناصر القلق الرئيسة تتمثل في الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والعزلة، والقلق يتولد من التنشئة الوالدية فاعتبرت أن الوالدين هم (الشر الأساسي) بمعنى أن القلق ناتج عنه الروابط الأسرية الضعيفة، والحرمان العاطفي، والقسوة، والتهديد، وعدم تحقيق الحاجات (الحويج، 2021).

ثانياً-النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى قلق المستقبل على أنه سلوك متعلم من البيئة، التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، وهي وجهة نظر مختلفة تماماً عما جاءت به نظرية التحليل النفسي، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ولا يرون الديناميات والنفسية أو القوى الفاعلة في الشخصية على صورة (إلهي والأنا والأنا الأعلى)، بل يفسرون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي، حيث يمكن للمثير الجديد استدعاء الاستجابة بالمثير الأصلي، وبالتالي فإن قلق المستقبل استجابة تم اكتسابها من عملية الاشتراط الكلاسيكي، حيث تحولت بعد ذلك إلى عادة مرضية (كفافي، 2008).

ويرى (مور) أن القلق استجابة داخلية تحرك سلوك الفرد في المواقف غير المحببة له، مما ينشأ عنه صراعات وأزمات شعورية تتسم بالإقدام، والإحجام يصاحبه مجموعة من التغيرات الفسيولوجية تظهر على جسم الفرد تساعد في تجنب المثير، أو خفض حدته، ولا تعترف بالعمليات اللاشعورية كما في التحليلية، إنما تعتبر القلق ناتج من الصراعات الشعورية، التي يسعى الفرد للتخلص منها عن طريق المحاولة والخطأ بهدف التخلص منه لخفض التوتر والقلق، ثم يلقي التعزيز فيثبت التعلم أما العقاب فيهدف إلى كف السلوك غير المرغوب فيه وتعديل السلوك، وهو ما يؤكد عليه السلوكيون؛ باعتبار القلق استجابة شرطية مؤلمة، وذات طبيعة متعلمة من البيئة التي تحيط بالفرد (أبو زيد، 2020).

ثالثاً- النظرية الإنسانية:

اهتمت النظرية الإنسانية بالقلق اهتماماً كبيراً، واعتبرته أنه ليس مجرد خبرة انفعالية يمر بها الإنسان تحت ظروف خاصة، أو استجابة يكتسبها أثناء عملية التعلم، إنما هو جوهر طبيعة النفس الإنسانية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق كخبرة يومية مستمرة تبدأ ببداية حياته ولا تنتهي إلا مع نهاية حياته (فوزي، 1996).

وقد ركزت المدرسة الإنسانية على خصوصية الإنسان وتفرد، وترى أن التحدي الرئيسي هو أن يحقق الإنسان ذاتيته ووجوده كفرد يختلف عن بقية الأفراد، ولذا فإن كل ما يعوق محاولاته في تحقيق هذا الهدف يمكن أن يثير لديه القلق، وتشير إلى أن عوامل القلق ومثيراته ترتبط بحاضر الفرد ومستقبله وبحثه عن مغزى لحياته وهدف لوجوده، ويكون فريسة للقلق إذا لم يهتد لذلك، وإذا لم يكن الفرد قادراً على إشباع حاجاته الأساسية الحالية والمستقبلية فإنه يشعر بقلق المستقبل (كفاي، 2008).

رابعاً- النظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية أن الفرد عندما يمر بفترات الضغط النفسي والأحداث الضاغطة، تصبح أفكاره أكثر تشوهاً، حيث إن التعميم الزائد يزداد لديه، ويصبح المعتقد الأساسي لديه أن العالم المحيط به هو عالم محدود وأكثر عرضة لحدوث أحداث مستقبلية غاية في السوء (عادل، 2000).

وتشير النظرية المعرفية أن قلق المستقبل ينبع من تلك المفاهيم والأفكار الخطأ التي تؤثر بطريقة كبيرة على مفاهيم الفرد وتنبؤاته المستقبلية، وتصيح عبارة عن خطة وبنية راسخة لديه،

يبني عليها معتقداته، وهذه المعتقدات تنشط أكثر عندما تحدث الاضطرابات والضغط لدى الفرد، وبالتالي لا يكون قادرًا على تنظيم انفعالاته، ومعتقداته، وسلوكياته، وهذا أمر يثير لديه المخاوف والقلق من المستقبل (Davis, 1992).

ويرى المعرفيون أن المكون المعرفي أهم مكون من مكونات الشعور بقلق المستقبل، فهو استجابة لبيئة الشخص المحيطة، تتحدد بوجود وإدراك التهديدات في المواقف المختلفة، حيث يقوم الشخص بإعطاء معنى للمخططات المعرفية والمعتقدات حول موضوع التهديد القائم، وإدراك مدى خطورته على الفرد في الوقت الحالي ومستقبلاً (شقيبر، 2005).

وفي ذات السياق يرى بيك في النظرية المعرفية أن أساس اضطرابات القلق المستقبلية سبب معرفي الجوهر، وشرح هذا من خلال نموذج النمو المعرفي كما يشير إليه (الحويج، 2021)، حول العمليات المعرفية التي تحدث عنها العالم لازروس الخاصة بنشوء القلق، التي تمر عبر ثلاث مراحل أساسية متمثلة في:

أولاً: التقييم الأولي للخطر الذي يقيمه الفرد على أنه خطر مهدد.

ثانياً: التقييم الثانوي: الذي يبحث في المصادر الممكنة للتعامل مع الخطر المحتمل، وقيمتها الفرد ذاته، ويحدث بطريقة أوتوماتيكية في اللاوعي وليس في الوعي.

ثالثاً: إعادة التقييم: فيها يقيم الفرد الخطر المحتمل من حيث الحدة والشدة، فيتولد لديه استجابة عدائية، تظهر على شكل هروب من الخطر، أو مواجهة ويعتمد في هذه الاستجابة على عدة عوامل منها: مستوى الثقة بالنفس، والتفكير الإيجابي بالقدرة على التكيف والمواجهة.

وتؤكد النظرية المعرفية على أن الإدراك الخاطئ للمواقف والسلبية في النظر إليها، والعجز عن التكيف مع المشكلات التي يواجهها الفرد، ومشاعر عدم الاستحقاق وانخفاض تقدير الذات، وتدني القدرة على إيجاد الحلول والبدائل، تشكل جميعها أساساً للتوجس والحيرة والشعور بنوع من عدم التأكد حول الأحداث المستقبلية، مما ينعكس سلباً على حالة الفرد المزاجية فيزداد لديه الخوف والفرع والقلق، وتترسخ الأفكار السلبية المشوهة باعتبار أن الدنيا هم وبلاء وألم ومعاناة غير منتهية، ومع مرور الوقت واستمرار هذه السلسلة من الأفكار السلبية، يرتفع مستوى الإحباط والتشاؤم والألم، والشعور بفقدان الأمان، وينخفض مستوى تقدير الذات والثقة بالنفس، ويزداد القلق والخوف من المستقبل (الجمال، 2019).

خامساً- النظرية الوجودية:

تناول الوجوديون قلق المستقبل بشكل كبير، حيث ترى النظرية أن كل إنسان يعيش في مستقبله الخاص، وبالتالي يكون مسؤولاً عن قراراته واختياراته وما سيقوم به في المستقبل، وهذه القرارات والاختيارات قد تتسبب له بالقلق، مما يؤثر على مستقبله، واعتبر الوجوديون أن قلق المستقبل جزء من الذات وليس اضطراباً (Zeleski, 1996).

وترى النظرية أن القلق ما هو إلا شرط من شروط الحياة التي يعيشها الفرد، وهو نتاج كفاح وصراع الفرد من أجل البقاء، وهو دافع مهم من دوافع تنمية الذات وتحقيق الإنجاز، ويشير إلى الاستعداد للتطور والنمو على الصعيد الشخصي، وهنا يفرق الوجوديون بين القلق العصبي، والقلق الطبيعي الذي يساعد الفرد على التطور مستقبلاً (الحويج، 2021).

وأشار رواد الوجودية من أمثال سارتر (Sartre) أن الفرد أُلقي به للحياة، وأنه يمضي حياته وهو يجاهد، ويكابد الاغتراب والقلق والحزن والتوتر نتيجة للخبرات والمشكلات والعثرات التي تمتلئ بها الحياة، وأن شعور الفرد بالاضطهاد، والقهر وسلب الحرية، من أهم مسببات القلق المختلفة لديه وبخاصة قلق المستقبل والخوف من كل ما هو قادم، وأن التحدي الأساسي للفرد في هذه الحياة هو تحقيق وجوده النفسي والاجتماعي والاقتصادي، والوصول إلى معنى للحياة يرتضيه ويرغبه ويعيش من خلاله لتحقيق أهدافه التي يريدها، لذا فإن كل ما يقف حائلاً أمام هذا الهدف يثير القلق، والتوجس والخوف مما سيأتي مستقبلاً من أحداث غامضة. ومن جهة أخرى اعتبر الوجوديون، ومنهم (ماي) أن القلق ظاهرة إنسانية صحية تزيد من الحافزية للعمل والأداء، وجزء طبيعي من الشعور الإنساني الذي خُلِق به؛ لأنه يبقي الفرد في حالة من الوعي وإدراك الخطر القادم والاستعداد له كما ينبغي، إذ يسعى من خلاله نحو توكيد ذاته وتطوير قدراته، وفي ضوء تناول قلق المستقبل، تطرقت شقير (2005) إلى أبعاد قلق المستقبل، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية: أحد الأبعاد الذي يتضمن الشعور بالتوجس، والانزعاج والتوقع لحدوث كارثة؛ بسبب الضغوطات الحياتية أو الكوارث التي يتعرض لها الفرد

ثانياً- قلق الصحة وقلق الموت المصاحب: يضمن هذا البُعد كافة الاضطرابات الانفعالية المتعلقة بالمستقبل، والمشاعر غير السارة، والخوف والتفكير بالموت.

ثالثاً- قلق التفكير في المستقبل (القلق الذهني): يتضمن انشغال الفرد بطريقة زائدة عن الوضع الطبيعي في التفكير في المستقبل، والأحداث المستقبلية، كما أنه يشمل عدم قدرة الفرد على التخطيط للمستقبل.

رابعاً- اليأس من المستقبل: يتضمن مشاعر الخوف من المشكلات المستقبلية، وعدم القدرة على حلها، والخوف من مواجهة المستقبل المجهول، اليأس من تحقيق ما كان يخطط له الفرد ويسعى من أجله.

خامساً- القلق من الفشل في المستقبل: يتضمن عدم القدرة على مواجهة المستقبل المجهول، والشعور بالهزيمة أمام أي صعوبات مستقبلية، وتدني الدافعية لتحقيق مستقبل مناسب. كما أورد عبد العاطي (2021) مجموعة من المظاهر المرتبطة بقلق المستقبل، وتشكل أبعاده المختلفة، وهي:

أولاً- مظاهر معرفية: تشمل كل ما يتعلق بأفكار الفرد، وما يدور داخله، وتتصف بأنها متذبذبة، وتحمل الخوف والتشاؤم من فقدان السيطرة على الوظائف الجسمية والعقلية.

ثانياً- مظاهر سلوكية: تتمثل في نوايا السلوك، التي تظهر على شكل سلوكيات على أرض الواقع، مثل التجنب، والانطواء، والانعزال وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

ثالثاً- مظاهر جسدية: تعبر عن كل ما يظهره الفرد من رد فعل بيولوجي، ناتج عن الشعور بالقلق والتفكير في الأحداث المستقبلية، كجفاف الحلق، واضطرابات النوم، والتعرق، وضيق التنفس، وارتفاع معدل ضربات القلب، وعسر الهضم، وزيادة التوتر العضلي، وقضاء الوقت في محاولة القضاء على مخاوفه دون فائدة.

أما أيزنك (Eysenck & Calvo, 1992) فيرى أن القلق المرتبط بالمستقبل يشتمل على مجموعة أبعاد مثل أحداث المستقبل التي يرى الفرد أنها مصدر عدم تأكيد وتهديد، وهي قد تتسبب بالقلق وضعف التكيف، واحتمالية وقوع أحداث سيئة وخطيرة، وتوقع حدوث الخطر والمشكلات في أي لحظة، إضافة إلى توقع عدم وجود أي دعم لمواجهة هذه المخاطر، وضعف استراتيجيات التأقلم والتكيف، وهذا كله يؤدي إلى الإصابة بالأمراض العضوية والاضطرابات النفسية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، حيث تم تقديمها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، يلي ذلك تعقيب الباحثة عليها.

أجرت صالح وهامية وسوماكا وزين ومذبح ونعيم (Saleh, Hamiye, Summaka, Zein, Mazbouh & Naim, 2023) دراسة في لبنان هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القلق والاكتئاب والمتغيرات الديمغرافية والعوامل المرضية التي تشمل التكيف لدى عينة من مبتوري الأطراف، اتبعت الدراسة منهجية ارتباطية من خلال عينة قصدية مكونة من (72) من مبتوري الأطراف أجابوا عن مقاييس القلق والاكتئاب، ومقياس هوبنكنز للأعراض المرضية، وبينت النتائج أن (25%) من مبتوري الأطراف يعانون من القلق والاكتئاب بمستوى مرتفع، وبينت النتائج أن مبتوري الأطراف يشعرون بعدم الرضا والقدرة على التكيف، وأنه كلما زادت مستويات عدم الرضا لديهم زادت مستويات القلق والاكتئاب، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات القلق والاكتئاب والتكيف في ضوء العوامل الطبية مثل بتر الطرف العلوي أو السفلي لدى الفرد.

وهدف دراسة عبد الحميد (2023) في مصر إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى عينة مكونة من (10) مراهقات كفيفات ملتحقات بمدرسة النور في محافظة الدقهلية، قد تراوحت أعمارهن بين (12-18) عام تم تطبيق البرنامج عليهن، وتم استخدام الدراسة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم استخدام البرنامج الإرشادي المقترح ومقياس قلق المستقبل، وقد أظهرت النتائج وجود أثر لتطبيق البرنامج الإرشادي القائم على النظرية الانتقائية في خفض مستوى قلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة بص (2022) في ليبيا إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المعاقين حركيًا بمرحلة الشباب في بعض مراكز العلاج الطبيعي بمدينة زليتين، تكونت عينة البحث من (62) معاقًا حركيًا من فئة الشباب، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق مقياس قلق المستقبل ومقياس المرونة النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى المرونة النفسية، ارتفاع مستوى القلق لدى عينة من الشباب المعاقين حركيًا، وجود علاقة ارتباطية بين مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق المستقبل لديهم.

وأجرت فراج (Faraj, 2022) دراسة في كينيا هدفت إلى التعرف على مستوى انتشار كل من القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة بين مبتوري الأطراف في المستشفيات الكينية، اتبعت الدراسة منهجية وصفية تحليلية من خلال عينة مكونة من (140) فردًا من مبتوري

الأطراف يراجعون مركز جايففورت الطبي، وتم تطبيق مقياس القلق والاكتئاب، ومقياس تقييم شدة اضطراب ما بعد الصدمة على العينة وبينت النتائج أن مستوى القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة كان مرتفعاً لدى أفراد العينة، حيث كانت نسبة الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة (65%)، والاكتئاب (89%)، والقلق (91%)، وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من متغيرات الدراسة (الاكتئاب والقلق واضطراب ما بعد الصدمة) لدى عينة الدراسة من مبتوري الأطراف.

وهدف دراسة غنية وصليحة (2021) في الجزائر إلى التعرف على علاقة قلق المستقبل بتقدير الذات لدى عينة من المعاقين حركياً بمراكز إعادة التأهيل الحركي والوظيفي بالجزائر العاصمة، وتقدير الفروق بين الجنسين في أدائهم على كل من مقياس قلق المستقبل ومقياس تقدير الذات، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (50) مراهقاً معاقاً حركياً، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، حيث بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المعاقين حركياً على مقياس قلق المستقبل لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دال إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المعاقين حركياً على مقياس تقدير الذات.

وأجرى عبد اللطيف (2015) دراسة في سوريا هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى المرأة العاملة المعوقة حركياً في ضوء مجموعة من المتغيرات، هي: (طبيعة الإعاقة، والمستوى التعليمي، والوضع الاجتماعي وعدد سنوات الخدمة)، تكونت عينة الدراسة من (135) من النساء العاملات في المجالات الحكومية من المعوقات حركياً، وتم استخدام مقياس قلق المستقبل، حيث خلصت النتائج إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة، ووجود دالة إحصائية في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة وفقاً لطبيعة الإعاقة، وعدم وجود فروق دالة في قلق المستقبل لدى العينة وفقاً لكل من متغيرات: المستوى التعليمي، والوضع الاجتماعي، وعدد سنوات الخدمة.

وقام سانتوس ورزكيانا (Santos & Zarkiana, 2018) بدراسة في إندونيسيا هدفت للكشف عن أثر التفكير الإيجابي لدى الأفراد المعاقين سمعياً على قلق المستقبل، تكونت عينة الدراسة من (471) طالباً وطالبة يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقة السمعية وتم استخدام مقياس

قلق المستقبل، ومقياس التفكير الإيجابي، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى قلق متوسط لدى الطلبة، ووجود أثر دال إحصائيًا للتفكير الإيجابي على قلق المستقبل لعينة الدراسة. وأجرت القاضي (2009) دراسة في قطاع غزة بهدف التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم، ومفهوم الذات لدى عينة من حالات البتر بعد الحرب في غزة، تكونت عينة الدراسة من (250) من مبتوري الأطراف، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال مقياس قلق المستقبل، ومقياس صورة الجسم، ومقياس مفهوم الذات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وصورة الجسم لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة إيجابية بين كل من قلق المستقبل ومفهوم الذات لدى حالات البتر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من متغيرات قلق المستقبل، وصورة الجسم، ومفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس، أو لمكان البتر (علوي -سفلي- مشترك)، أو مدة الإصابة (أقل من سنة، من سنة إلى خمس سنوات – أكثر من خمس سنوات) والحالة الاجتماعية، ووجود أبناء وسبب البتر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

"من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين اهتمام الدراسات العربية والأجنبية بالحالة النفسية العامة لمبتوري الأطراف، وأثار البتر المتمثلة بالتوتر وقلق المستقبل عليهم، ومن هذه الدراسات: (القاضي، 2009؛ عبد اللطيف، 2015؛ سانتوس ورزكيانا Santos & Zarkiana, 2018؛ بص، 2022) وغيرها من الدراسات، تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في عينتها، وفي هدفها للكشف عن قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف، لكنها تتميز عنها في عينتها في البيئة المحلية الأردنية، وفي المتغيرات التي تتناولها الدراسة الحالية، وهي متغيرات لم يتم تناولها سابقًا مجتمعة".

"ويلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة تحديد أهدافها على متغير واحد، حيث اقتصرت بعض الدراسات على تناول قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية عمومًا مثل دراسة (بص، 2022)، أو المكفوفين مثل دراسة (عبد الحميد، 2023)، في حين هدفت دراسات أخرى للكشف عن قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف مثل دراسة Saleh, Hamiye, (Summaka, Zein, Mazbouh & Naim, 2023)، وتتفق الدراسة الحالية معها في عينتها من (مبتوري الأطراف) لكنها تتميز عنها في الهدف ومكان إجراء الدراسة.

"تتميز الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدفها، وعينتها، ومكان إجرائها، وبخاصة في ظل وجود نقص واضح في الدراسات التي تناولت قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية، إضافة إلى أنّ الدّراسة الحالية تتعامل مع مبتوري الأطراف يتلقون العلاج الطبي والفيزيائي في مستشفيات الخدمات الطبية الملكية وتحديداً في مدينة الحسين الطبية".

"ومن خلال الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية تمكنت الباحثة من الاستفادة منها في اختيار المنهج العلمي المناسب لهذه الدّراسة، وإعداد أداة الدّراسة بما يتناسب وأهداف الدّراسة، وكيفية التحقق من دلالات صدقها وثباتها، وتحديد المعالجة الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدّراسة، وإثراء الأدب التربوي، والإسهام في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدّراسة تفسيراً علمياً واضحاً".

الطريقة والإجراءات:

"يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهجية الدّراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة القياس وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وتصحيح المقاييس فضلاً عن الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدّراسة".

منهج الدّراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأنسب لهذه الدّراسة التي هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية. مجتمع الدّراسة: تكون مجتمع الدّراسة من جميع مبتوري الأطراف العلوية والسفلية في مركز تأهيل البتر في مدينة الحسين الطبية في الخدمات الطبية الملكية، والبالغ عددهم (545) فرداً من مبتوري الأطراف الذكور والإناث، وذلك بالرجوع إلى إحصائية المركز الوطني لتأهيل إصابات البتر في الخدمات الطبية الملكية لعام 2023/2024

عينة الدّراسة:

تكونت عينة الدّراسة من (260) فرداً من مبتوري الأطراف، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مراجعي المركز الوطني لتأهيل إصابات البتر في الخدمات الطبية الملكية، وقد تراوحت أفراد عينة الدّراسة بين (25 سنة – 52 سنة)، من الذكور والإناث المتزوجين، وبين الجدول رقم (1) توزع أفراد عينة الدّراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

النسبة	التكرار	الفئات	
45.0	117	ذكر	الجنس
55.0	143	أنثى	
33.1	86	خلقي	سبب البتر
40.0	104	حادث	
26.9	70	مرض مزمن	
33.5	87	دون الثانوية	المستوى التعليمي
26.2	68	ثانوية عامة	
26.5	69	بكالوريوس	
13.8	36	دراسات عليا	
28.5	74	أقل من 30	العمر
41.9	109	40-31	
29.6	77	41 فأكثر	
100.0	260	المجموع	

أداة الدراسة: مقياس قلق المستقبل:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس قلق المستقبل بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات من مثل دراسات (عبد اللطيف، 2018؛ بص، 2022؛ Faraj, 2022؛ المفيد والحميضي، 2023)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (35) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي: البعد المعرفي، والبعد الجسدي والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، وبين الجدول رقم (10) ذلك.

الجدول (2) أبعاد مقياس قلق المستقبل

الرقم	الأبعاد	رقم العبارات	عدد العبارات
1	البعد المعرفي	7-1	7
2	البعد الجسدي	14-8	7
3	البعد الوجداني	21-15	7
4	البعد الاجتماعي	28-22	7
5	البعد الاقتصادي	35-29	7

دلالات الصديق والثبات لمقياس قلق المستقبل:

أ. الصديق الظاهري للمقياس:

للتحقق من الصديق الظاهري لمقياس قلق المستقبل، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس الإرشادي والتربوي، وعلم النفس، والتربية الخاصة، والمقياس والتقويم، وبلغ عددهم (11) محكمًا بهدف التحقق من وضوح الفقرات، ولأغراض الدراسة، ومدى سلامتها اللغوية، ومدى انتمائها ومناسبتها لأغراض الدراسة. وفي ضوء آراء المحكمين أخذت الباحثة بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين وكانت أبرز التعديلات تعديل الأخطاء الإملائية والنحوية، وحذف فقرة واحدة، حيث استقر المقياس بصورته النهائية على (34) فقرة موزعة على نفس الأبعاد.

ب. مؤشرات صديق البناء:

"لاستخراج دلالات صديق البناء لمقياس قلق المستقبل، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) فردًا من خارج عينة الدراسة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.76-0.97)، ومع المجال (0.74-0.96)"، والجداول رقم (3) يبين ذلك.

الجداول (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي ينتمي إليه لمقياس قلق المستقبل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.90(**)	.88(**)	13	.88(**)	.82(**)	25	.87(**)	.85(**)
2	.85(**)	.85(**)	14	.86(**)	.86(**)	26	.69(**)	.65(**)
3	.88(**)	.81(**)	15	.84(**)	.83(**)	27	.94(**)	.91(**)
4	.84(**)	.83(**)	16	.83(**)	.83(**)	28	.85(**)	.86(**)
5	.90(**)	.87(**)	17	.88(**)	.85(**)	29	.84(**)	.88(**)
6	.89(**)	.83(**)	18	.84(**)	.83(**)	30	.88(**)	.80(**)
7	.89(**)	.90(**)	19	.87(**)	.84(**)	31	.88(**)	.81(**)
8	.90(**)	.86(**)	20	.82(**)	.80(**)	32	.82(**)	.73(**)
9	.88(**)	.86(**)	21	.90(**)	.91(**)	33	.78(**)	.72(**)
10	.90(**)	.85(**)	22	.84(**)	.82(**)	34	.88(**)	.88(**)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
11	.82(**)	.81(**)	23	.87(**)	.84(**)			
12	.90(**)	.85(**)	24	.88(**)	.85(**)			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

"وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها" والجداول رقم (4) يبين ذلك:

الجداول (4) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

	الجانب المعرفي	الجانب الاجتماعي	الجانب الاقتصادي	مقياس قلق المستقبل
الجانب المعرفي	1			
الجانب الاجتماعي	.935(**)	1		
الجانب الاقتصادي	.949(**)	.939(**)	1	
مقياس قلق المستقبل	.973(**)	.959(**)	.982(**)	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس قلق المستقبل:

"للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) فردًا من خارج عينة الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين

تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا"، كما في الجدول رقم (5).
الجدول (5) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الجانب المعرفي	0.80	0.74
الجانب الجسدي	0.82	0.77
الجانب الوجداني	0.81	0.79
الجانب الاجتماعي	0.83	0.81
الجانب الاقتصادي	0.84	0.80
مقياس قلق المستقبل	0.89	0.86

يبين الجدول (5) أن معاملات ثبات الإعادة تتراوح بين (0.80-0.84) وبلغت الدرجة الكلية لمعامل ثبات الإعادة (0.89)، أما معاملات الاتساق الداخلي فتراوح بين (0.74-0.81)، وبلغت الدرجة الكلية لمعاملات الاتساق الداخلي (0.86)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح مقياس قلق المستقبل:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00-2.33 قليلة

من 2.34-3.67 متوسطة

من 3.68-5.00 كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3).

متغيرات الدراسة:

أولاً- المتغيرات الرئيسية: وهي:

-قلق المستقبل:

ثانياً- المتغيرات الثانوية: وتشمل:

-الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى).

-سبب البتر وله ثلاث فئات (خلقي، حادث، مرض مزمن).

-المستوى التعليمي وله أربعة مستويات (دون الثانوية، ثانوية عامة، بكالوريوس، دراسات عليا).

-العمر وله ثلاث فئات (أقل من 30 عامًا، 31-40 عامًا، 41 عامًا فأكثر).

عرض نتائج الدراسة:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في

مدينة الحسين الطبية

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى

قلق المستقبل، والجداول أدناه يوضح ذلك.

الجداول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل مرتبة

تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	الجانب الاقتصادي	3.87	1.021	مرتفع
2	1	الجانب المعرفي	3.80	1.062	مرتفع
2	3	الجانب الوجداني	3.80	1.050	مرتفع
4	4	الجانب الاجتماعي	3.76	1.042	مرتفع
5	2	الجانب الجسدي	3.74	1.096	مرتفع
		مقياس قلق المستقبل	3.80	1.023	مرتفع

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.74-3.87) بدرجة تقدير

مرتفعة، حيث جاء الجانب الاقتصادي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.87) بدرجة

تقدير مرتفعة، بينما جاء الجانب الجسدي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.74) بدرجة

تقدير مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى قلق المستقبل ككل (3.80). وقد تم حساب

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال

على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولاً: الجانب الاقتصادي:

الجداول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالجانب الاقتصادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	34	أخاف أن أجبر على ممارسة عمل لا يناسبني.	3.94	1.182	مرتفع
2	33	تقلقي التغيرات السياسية المتسارعة المؤثرة في الحالة الاقتصادية.	3.91	1.155	مرتفع
3	31	أخشى من فقدان مصدر دخلي مستقبلاً.	3.89	1.125	مرتفع
4	28	أرى أن المستقبل يحمل مشاكل مادية كثيرة.	3.88	1.125	مرتفع
5	32	يقلقي ازدياد متطلبات الحياة.	3.87	1.095	مرتفع
6	30	يشعروني انخفاض الدخل وغلاء المعيشة بالقلق من المستقبل؟	3.83	1.043	مرتفع
7	29	يشعروني عدم رضاي عن حياتي بقلق حول المستقبل.	3.80	1.239	مرتفع
		الجانب الاقتصادي	3.87	1.021	مرتفع

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.80-3.94) بدرجة تقدير مرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (34) والتي تنص على "أخاف أن أجبر على ممارسة عمل لا يناسبني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.94) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (29) ونصها "يشعروني عدم رضاي عن حياتي بقلق حول المستقبل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.80) بدرجة تقدير مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي للجانب الاقتصادي ككل (3.87) بدرجة تقدير مرتفعة.

ثانياً- الجانب المعرفي:

الجداول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالجانب المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أرى أن المستقبل غامض وغير واضح.	4.03	1.165	مرتفع
2	2	اعتقد أنني غير قادر على مواجهة المشكلات التي تواجهني في المستقبل.	3.90	1.101	مرتفع
3	4	يقلقي التفكير في تغيير واقعي للأفضل في المستقبل.	3.84	1.109	مرتفع
4	5	أتوقع بأن الحياة في المستقبل سوف تكون سوداء.	3.78	1.224	مرتفع
5	6	اعتقد أن حياتي لا تتضمن أي معنى أو هدف.	3.74	1.233	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	7	أرى أنني لن أستطيع النجاح في المستقبل.	3.71	1.217	مرتفع
7	3	أرى أنني شخص لا حول له ولا قوة.	3.60	1.218	متوسط
		الجانب المعرفي	3.80	1.062	مرتفع

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.60-4.03) بدرجة تقدير مرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أرى أن المستقبل غامض وغير واضح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "أرى أنني شخص لا حول له ولا قوة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60) بدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للجانب المعرفي ككل (3.80) بدرجة تقدير مرتفعة.

ثالثاً: الجانب الوجداني:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالجانب الوجداني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	20	يشغلني التفكير في احتمال فشل حياتي الأسرية.	3.84	1.100	مرتفع
2	14	يجعلني التفكير في المستقبل متشائماً.	3.83	1.206	مرتفع
2	19	تزيدني حالة البتر خوفاً من المستقبل.	3.83	1.157	مرتفع
4	16	أقلق وأتوتر عند الحديث عن حياتي المستقبلية.	3.82	1.124	مرتفع
4	18	أشعر بأن أوقات حزني أكثر من أوقات فرحي.	3.82	1.197	مرتفع
6	17	أشعر بانعدام الثقة في النفس تجاه أهدافي في المستقبل.	3.77	1.135	مرتفع
7	15	أشعر بالغضب عندما أفكر في الغد.	3.72	1.194	مرتفع
		الجانب الوجداني	3.80	1.050	مرتفع

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.72-3.84) بدرجة تقدير مرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "يشغلني التفكير في احتمال فشل حياتي الأسرية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.84) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "أشعر بالغضب عندما أفكر في الغد" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.72) بدرجة تقدير مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي للجانب الوجداني ككل (3.80) بدرجة تقدير مرتفعة.

رابعاً: الجانب الاجتماعي:

الجداول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالجانب الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	26	أخشى غياب التعاطف والرحمة من الناس.	3.89	1.147	مرتفع
2	22	ينتابني شعور بأنني غير قادر على تحقيق أي مكانة اجتماعية في المستقبل.	3.80	1.210	مرتفع
3	27	أشعر بفقدان الأمان بالنسبة لحياتي المستقبلية.	3.78	1.097	مرتفع
4	24	أرى أن الدعم النفسي المقدم من الآخرين غير كافٍ.	3.75	1.192	مرتفع
5	23	أشعر بأنني لن أستطيع الاندماج مع الآخرين في المستقبل.	3.71	1.232	مرتفع
6	25	أخشى من العزلة مستقبلاً.	3.69	1.094	مرتفع
7	21	أتجنب الحديث مع الأصدقاء والأهل عن المستقبل.	3.67	1.178	متوسط
		الجانب الاجتماعي	3.76	1.042	مرتفع

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.67-3.89) بدرجة تقدير مرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على "أخشى غياب التعاطف والرحمة من الناس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.89) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (21) ونصها "أتجنب الحديث مع الأصدقاء والأهل عن المستقبل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.67) بدرجة تقدير مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي للجانب الاجتماعي ككل (3.76) بدرجة تقدير مرتفعة.

خامساً- الجانب الجسدي

الجداول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالجانب الجسدي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	ينتابني شعور بالآلام في معدتي عندما أتخيل ما سيواجهني في المستقبل.	3.78	1.177	مرتفع
2	11	أخشى من الأمراض العضوية نتيجة الوضع الراهن.	3.77	1.168	مرتفع
3	8	يصيبني الصداق عندما أفكر في المستقبل.	3.74	1.163	مرتفع
3	9	يشدد تعبي عندما أفكر في المستقبل.	3.74	1.139	مرتفع
5	12	تتسارع ضربات قلبي عندما أفكر بالغد	3.70	1.196	مرتفع
5	13	يزداد إفراز العرق في جسدي عندما أفكر بالمستقبل.	3.70	1.292	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		الجانب الجسدي	3.74	1.096	مرتفع

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.70-3.78) بدرجة تقدير مرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "ينتأني شعور بالآلام في معدتي عندما أتأيل ما سيواجهني في المستقبل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.78) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرتان رقم (12، و13) ونصاهما "تتسارع ضربات قلبي عندما أفكر بالغد"، و"يزداد إفراز العرق في جسدي عندما أفكر بالمستقبل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) بدرجة تقدير مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي للجانب الجسدي ككل (3.74) بدرجة تقدير مرتفعة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لقلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى لمتغيرات الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية حسب متغيرات الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية حسب متغيرات الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي

مقياس	الجانب	الجانب	الجانب	الجانب	الجانب	مقياس	مقياس
قلق المستقبل	الاقتصادي	الاجتماعي	الوجداني	الجسدي	المعرفي	قلق المستقبل	قلق المستقبل
الجنس	ذكر	س	3.88	3.85	3.88	3.87	3.90
	ع	ع	1.017	1.041	1.032	1.007	1.058
أنثى	س	س	3.74	3.65	3.74	3.74	3.85
	ع	ع	1.098	1.134	1.064	1.036	.992
سبب البتر	خلقي	س	2.51	2.46	2.56	2.55	2.67
	ع	ع	.642	.736	.700	.617	.757

مقياس قلق المستقبل	الجانب الاقتصادي	الجانب الاجتماعي	الجانب الوجداني	الجانب الجسمي	الجانب المعرفي		
4.40	4.47	4.33	4.40	4.36	4.44	س	حادث
.545	.511	.617	.583	.637	.556	ع	
4.43	4.47	4.41	4.44	4.39	4.43	س	مرض مزمن
.352	.362	.385	.395	.415	.426	ع	
3.49	3.51	3.46	3.48	3.43	3.53	س	المستوى التعليمي
1.095	1.117	1.105	1.142	1.154	1.118	ع	دون الثانوية
3.87	3.97	3.83	3.89	3.78	3.84	س	ثانوية عامة
1.063	1.021	1.064	1.071	1.135	1.116	ع	
3.94	4.06	3.88	3.95	3.88	3.92	س	بكالوريوس
.877	.847	.928	.910	.972	.951	ع	
4.14	4.21	4.10	4.12	4.14	4.14	س	دراسات عليا
.855	.853	.905	.860	.930	.898	ع	

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (13) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (14).

الجدول (13) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي على مجالات قلق المستقبل

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الجانب المعرفي	.676	1	.676	2.235	.136
هوتلنج=0.035	الجانب الجسمي	1.745	1	1.745	4.606	.033
ح=0.128	الجانب الوجداني	.704	1	.704	2.067	.152
	الجانب الاجتماعي	.344	1	.344	1.007	.316
	الجانب الاقتصادي	.004	1	.004	.011	.915
سبب البتر	الجانب المعرفي	203.280	2	101.640	335.858	.000
ويلكس=0.258	الجانب الجسمي	197.394	2	98.697	260.504	.000
ح=0.000	الجانب الوجداني	184.175	2	92.087	270.579	.000
	الجانب الاجتماعي	181.206	2	90.603	265.297	.000

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.000	255.075	84.024	2	168.049	الجانب الاقتصادي	
.055	2.569	.777	3	2.332	الجانب المعرفي	المستوى التعليمي
.093	2.162	.819	3	2.457	الجانب الجسدي	ويلكس=920
.511	.772	.263	3	.788	الجانب الوجداني	ح=134
.321	1.173	.400	3	1.201	الجانب الاجتماعي	
.296	1.239	.408	3	1.225	الجانب الاقتصادي	
		.303	253	76.565	الجانب المعرفي	الخطأ
		.379	253	95.854	الجانب الجسدي	
		.340	253	86.105	الجانب الوجداني	
		.342	253	86.404	الجانب الاجتماعي	
		.329	253	83.341	الجانب الاقتصادي	
			259	292.331	الجانب المعرفي	الكلية
			259	310.941	الجانب الجسدي	
			259	285.578	الجانب الوجداني	
			259	280.967	الجانب الاجتماعي	
			259	269.889	الجانب الاقتصادي	

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء الجانب الجسدي وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سبب البتر في جميع المجالات. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (14). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات.

الجدول (14) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي على مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.178	1.821	.502	1	.502	الجنس
.000	337.818	93.122	2	186.244	سبب البتر

المستوى التعليمي	1.279	3	.426	1.546	.203
الخطأ	69.741	253	.276		
الكلي	271.034	259			

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 1.821 وبدلالة إحصائية بلغت 0.178. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سبب البتر، حيث بلغت قيمة ف 337.818 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (15). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 1.546 وبدلالة إحصائية بلغت 0.203.

الجدول (15) المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) لأثر سبب البتر على مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية

		المتوسط الحسابي	خلقي	حادث	مرض مزمن
الجانب المعرفي	خلقي	2.51			
	حادث	4.44	*1.93		
	مرض مزمن	4.43	*1.91	.02	
الجانب الجسدي	خلقي	2.46			
	حادث	4.36	*1.90		
	مرض مزمن	4.39	*1.93	.03	
الجانب الوجداني	خلقي	2.56			
	حادث	4.40	.03		
	مرض مزمن	4.44	*1.84	*1.88	
الجانب الاجتماعي	خلقي	2.53			
	حادث	4.33	*1.80		
	مرض مزمن	4.41	*1.88	.08	
الجانب الاقتصادي	خلقي	2.67			
	حادث	4.47	*1.80		
	مرض مزمن	4.47	*1.80	.00	
مقياس قلق	خلقي	2.55			

المستقبل	حادث	4.40	*1.85	
مرض مزمن		4.43	*1.88	.03

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

يتبين من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين خلقي من جهة وكل من حادث، ومرض مزمن من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من حادث، ومرض مزمن في الجانب المعرفي، والجانب الجسدي، والجانب الاجتماعي، والجانب الاقتصادي، ومقياس قلق المستقبل ككل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين مرض مزمن من جهة وكل من خلقي، وحادث من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المرض المزمن في الجانب الوجداني.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية؟"

أشارت نتائج السؤال الثالث أن مستوى قلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية جاء مرتفعاً على المقياس ككل، وعلى أبعاده المختلفة، وجاء الجانب الاقتصادي في المرتبة الأولى، حيث جاءت الفقرة رقم (34) والتي تنص على "أخاف أن أجبر على ممارسة عمل لا يناسبني" في المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (29) ونصها "يشعروني عدم رضائي عن حياتي بقلق حول المستقبل" بالمرتبة الأخيرة بدرجة تقدير مرتفعة، تلاه الجانب المعرفي، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أرى أن المستقبل غامض وغير واضح" في المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "أرى أنني شخص لا حول له ولا قوة" بالمرتبة الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة، ثم الجانب الوجداني، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "يشغلني التفكير في احتمال فشل حياتي الأسرية" في المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "أشعر بالغضب عندما أفكر في الغد" بالمرتبة الأخيرة بدرجة تقدير مرتفعة، فالجانب الاجتماعي، حيث جاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على "أخشى غياب التعاطف والرحمة من الناس" في المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (21) ونصها "أتجنب الحديث مع الأصدقاء والأهل عن المستقبل" بالمرتبة الأخيرة بدرجة تقدير مرتفعة، وجاء الجانب الجسدي في المرتبة الأخيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "ينتابني شعور بالآلام في معدتي عندما أتخيل ما سيواجهني في المستقبل" في

المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرتان رقم (12، و 13) ونصاهما "تتسارع ضربات قلبي عندما أفكر بالغد"، و"يزداد إفراز العرق في جسي عندما أفكر بالمستقبل" بالمرتبة الأخيرة بدرجة تقدير مرتفعة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مبتوري الأطراف يشعرون بالقلق الشديد من المستقبل؛ بسبب شعورهم بالاختلاف عن الآخرين، ويتضاعف لديهم قلق المستقبل نتيجة التغيرات التي فرضتها حالات البتر على قدراتهم المهنية، وكذلك على تقييمات المجتمع لهم والذي يفضل توظيف الأشخاص العاديين، وبالتالي لا يمكن لهم العمل بأي مهنة، وهذا يثير في نفوسهم الخوف الشديد من سوء الوضع الاقتصادي المستقبلي، وخاصة أنهم في الغالب أرباب أسر تحتاج لإعالة، وتلبية متطلباتها الحياتية، إضافة إلى ما سبق فإن فقدان أطراف من الأطراف يزيد من مشاعر العجز، وبخاصة إذا ما رأى الفرد أن هذه الحالة تشكل حاجزاً أمام تحقيق الطموحات وتؤثر على وضعه المهني والاجتماعي في بيئة اجتماعية صغيرة مثل البيئة الأردنية، وبالتالي يزداد الضغط والتوتر تجاه الحاضر والمستقبل؛ وبخاصة أن معرفة الفرد بكيفية مواجهة هذه الحالة تكون متدنية في بداية تعرضه للبتر. وربما تتسبب حالة البتر للفرد بنوع من الانعزال والاكتئاب؛ لمحاولته الانفصال عن واقعه الحالي، والرغبة مما هو قادم، مما يجعله في حالة نفسية بالغة السوء، مع الخوف الشديد من المستقبل. إضافة إلى ما سبق قد يشعر مبتور الطرف بالضغط النفسي الشديد والتوتر والخوف من المستقبل، إذا ما اعتقد أن النظرة المجتمعية له ستكون مختلفة، حيث إن غياب التعاطف والدعم قد يتسبب له بالكثير من الخوف والقلق بالنسبة للمستقبل، خاصة أنه يعتقد أنه لن يكون قادراً على تلبية الاحتياجات والمتطلبات الاجتماعية، وفي ضوء ما تقدم من توتر وخوف وقلق من المستقبل، قد يتعرض الفرد للأمراض العضوية مثل ألم المعدة، وتسارع نبضات القلب، بسبب عدم القدرة على التكيف، والخوف، والتوتر الدائم، وخصوصاً إذا لم يتوفر له الدعم المجتمعي والأسري والنفسي المناسب لكي يتجاوز هذه الحالة التي يمر بها. إن قلق المستقبل يمكن أن يشكل خطراً واضحاً على حياة الأفراد؛ كونه ينطوي على مجموعة من السمات التي تتمثل في الخوف، والتوجس وعدم الاستقرار، والافتقار لمشاعر الأمان، والتوقع الدائم للتهديد والخطر مما يؤثر على التوافق النفسي والتوازن لدى الفرد، وبالتالي يصبح عرضة لأن يطور أنواع متعددة من الاضطرابات النفسية (Al-Alawi,2021).

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح وهامية وسوماكا وزين ومذبوح ونعيم Saleh, (Hamiye, Summaka, Zein, Mazbough & Naim, 2023) التي بينت أن (25%) من مبتوري الأطراف يعانون من القلق والاكتئاب بمستوى مرتفع، كما اتفقت نتيجة السؤال الثاني مع نتيجة دراسة بص (2022) التي أظهرت وجود مستويات مرتفعة من القلق لدى ذوي الإعاقة الحركية، واتفقت نتيجة السؤال الثالث أيضاً مع نتيجة دراسة فراج (Faraj, 2022) التي بينت أن مستوى القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة كان مرتفعاً لدى أفراد العينة من مبتوري الأطراف. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لقلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف في مدينة الحسين الطبية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى لمتغيرات الجنس وسبب البتر والمستوى التعليمي؟"

بينت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء الجانب الجسدي وجاءت الفروق لصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى خوف الرجال من مبتوري الأطراف من المستقبل؛ بسبب توقعهم لتراجع فرص العمل والزواج أمامهم، وكذلك نظرة المجتمع إليهم بعدم قدرتهم على تحمل المسؤولية، وبالتالي فإن الجانب الجسدي يهيمهم ويثير قلقهم أكثر من الإناث، مع الأخذ بعين الاعتبار أن مستوى قلق المستقبل لدى الإناث مرتفع، لكن الذكر أكثر اضطراباً من الأنثى للخروج والبحث عن عمل، أو التخطيط للزواج، وبالتالي فإن حالته الجسمية تزيد من قلقه حول المستقبل أكثر من الإناث، اللواتي تحول طبيعة المجتمع، ورعاية الأسرة لهن من تزايد القلق لديهن من هذه الناحية. اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غنية وصليحة (2021) التي بينت ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المعاقين حركياً على مقياس قلق المستقبل لصالح الإناث، وربما يعود سبب الاختلاف هنا لاختلاف طبيعة عينة الدراسة، والأداة المستخدمة فيها. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القاضي (2009) التي بينت وعدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من متغيرات قلق المستقبل، وصورة الجسم، ومفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس، ربما يعود سبب الاختلاف هنا لاختلاف أسباب البتر بين عيني الدراستين.

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مبتوري الأطراف من كافة المستويات التعليمية يعانون

من التوتر والخوف من المجهول، ومن القلق العام الناتج عن حالتهم الصحية التي يعانون بسببها جسميًا ونفسيًا؛ وهذا يسبب لهم تدني الرضا عن الذات والحياة، والنظرة السلبية للواقع والمستقبل، وبالتالي لا يؤثر المستوى التعليمي في نظرتهم للمستقبل الذي يحمل الخوف والتوتر والغموض. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فراج (Faraj, 2022) التي بينت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين كل من متغيرات الدّراسة (الاكتئاب والقلق واضطراب ما بعد الصدمة) لدى عينة الدّراسة من مبتوري الأطراف بعض النظر عن مستواهم التعليمي.

وبينت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سبب البتر في جميع المجالات، وكانت الفروق بين خلقي من جهة وكل من حادث، ومرض مزمن من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من حادث، ومرض مزمن في الجانب المعرفي، والجانب الجسدي، والجانب الاجتماعي، والجانب الاقتصادي، ومقياس قلق المستقبل ككل. وقد تبدو النتيجة مبررة فالفرد الذي يعاني من البتر لأسباب خلقية أقل توترًا من أصحاب الأمراض المزمنة والحوادث، لأنه اعتاد الأمر من سنوات العمر الأولى، أما الذين تعرضوا لحوادث أو أصحاب الأمراض المزمنة فقد تغير شكل حياتهم فجأة وأصبح القلق يعترضهم سواء أكان نفسيًا، أم داخل الأسرة، أم اجتماعيًا في محيطهم، أم على مستوى العمل، وبالتالي يكون قلقهم من المستقبل أعلى. وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق دالة بين مرض مزمن من جهة وكل من خلقي، وحادث من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المرض المزمن في الجانب الوجداني. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الاضطرابات الوجدانية والنفسية التي يتعرض لها الفرد نتيجة تفاقم أعراض المرض المزمن مما يؤدي لزيادة قلق المستقبل، فضلًا عن أن أصحاب الأمراض المزمنة يشعرون في الغالب بالتوتر والاكتئاب والضغط النفسي والخوف من المستقبل نتيجة مرضهم، ويزداد الأمر سوءًا لديهم مع وجود البتر، وبالتالي يصبح المستقبل غامضًا ومثيرًا للقلق والتوتر لديهم. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد اللطيف (2015) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل لدى عينة الدّراسة وفقًا لطبيعة الإعاقة. اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القاضي (2009) التي بنيت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في كل من متغيرات قلق المستقبل، وصورة الجسم، ومفهوم الذات تعزى لمكان البتر (علوي -سفلي- مشترك)، وربما يعود سبب الاختلاف هنا لاختلاف هدي الدراساتين.

التوصيات: في ضوء النتائج توصي الباحثة بالآتي:

- رشد المركز الوطني لتأهيل إصابات البتر والمراكز الأخرى والعيادات الخاصة والمستشفيات الحكومية بالمختصين النفسيين والمعالجين؛ للتعامل مع الحالة النفسية لمبتوري الأطراف وبخاصة قلق المستقبل واضطرابات ما بعد الصدمة.
- توفير فرص عمل مناسبة في دوائر الدولة، او من خلال المشاريع الصغيرة المناسبة؛ للتخفيف من حالة قلق المستقبل المرتبطة بالجانب الاقتصادي لدى مبتوري الأطراف.
- ضرورة قيام المختصين في مدينة الحسين الطبية بالدمج بين التأهيل النفسي والتأهيل الطبي والفيزيائي لمبتوري الأطراف، لوقايتهم من المشكلات النفسية المرافقة للبتر وبخاصة قلق المستقبل.
- بناء برنامج إرشادي جمعي لمبتوري الأطراف لخفض قلق المستقبل من خلال رفع مستوى مفهوم الذات وجدائياً واجتماعياً لدى مبتوري الأطراف

المراجع:

أ. المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد. (2021). جلسات نفسية. مصر: عصير الكتب للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، منى. (2023). فاعلية العلاج بالتقبل والالتزام في خدمة الفرد في تحسين مفهوم الذات لدى المعاقين حركياً. مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. 75(2)، 27-64.
- أبو النصر، مدحت. (2005). الإعاقة الجسمية: المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- أبو زيد، أسماء. (2020). قلق المستقبل. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، مصر، 1(45)، 125-153.
- أبو غالي، عطا. (2011). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى حالات البتر في محافظات غزة. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 14(2)، 13-29.
- الأطرش، حسين. (2015). صورة الجسم وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى مبتوري الأطراف بعد حرب التحرير بمدينة مصراتة. المجلة العلمية لكلية التربية، ليبيا، 2(4)، 331-335.
- الأقصري، يوسف. (2002). كيف تتخلص من الخوف من المستقبل. القاهرة: دار الطائف للنشر والتوزيع.
- بص، زينب. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً بمرحلة الشباب ببعض مراكز العلاج الطبيعي بمدينة زليتن. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، ليبيا، 1(15)، 210-226.
- الجمال، عاطف. (2019). التواصل الاجتماعي والموهبة. القاهرة: مكتبة جزيرة الورد للنشر والتوزيع
- الجنابي، صاحب. (2019). الأزمة النفسية: تشخيصها وأساليب التعامل معها. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- الحسيني، عاطف. (2011). قلق المستقبل والعلاج بالمعنى. القاهرة. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجويح، أحمد. (2021). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة المرقب، 1(22)، 755-725.
- الخطيب، عبدالله وعبد الهادي، عبد الرحمن وياسين، أحمد. (2022). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين معنى الحياة وأثره على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الجرحى المبتورين بمسيرات العودة بقطاع غزة. مجلة جامعة النجاح: العلوم الإنسانية، فلسطين، 36(7)، 1462-1423.
- رشيد، سعاد. (2018). المشكلات النفسية لذوي الإعاقة الحركية: دراسة ميدانية في معهد السعادة للعوق الفيزيائي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، الجزائر، 23(1)، 325-309.
- رفعت، نسرين. (2019). برنامج تأهيل الطرف الاصطناعي لمبتور القدم اليمنى لأداء استخدامات الدواس المختلفة داخل المؤلفات الموسيقية لألة البيانو. مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، 25(3)، 297-267.
- السفاسفة، محمد ومعاينة، شروق والسفاسفة، محمد. (2020). إرشاد الأزمات والرعاية النفسية لأصحاب الأزمات والكوارث. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة.
- سلامة، أحمد. (2022). العلاقات المسببة بين قلق المستقبل والتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الوادي الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، جامعة الوادي الجديد، 32(117)، 121-74.
- السميري، نجاح وصالح، عايده. (2013). فاعلية برنامج إرشادي بتقنيات العقل والجسم لخفض حدة قلق المستقبل لدى طالبات جامعة الأقصى بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، فلسطين، 2(12)، 420-398.
- السويل، نجلاء. (2024). الفروق بين المتزوجات حديثاً وغير المتزوجات حديثاً في قلق المستقبل والسعادة النفسية بجامعة الملك سعود. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1(149)، 46-23.
- شقيير، زينب. (2005). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شويل، سامية وضييف الله، حبيبة. (2012). علاقة صورة الجسم بتقدير الذات لدى مكتسي الإعاقة الحركية: دراسة ميدانية بمراكز الشرق الجزائري لتكوين أعضاء المعوقين الاصطناعية ولواحقها. مجلة العلوم التربوية، الأردن، 20(3)، 292-250.
- الصبان، عيبر. (2022). الأعراض النفسية لاضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من المرضى المبتور أحد أطرافهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بمدينة مكة وجدة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 1(101)، 594-532.
- الظاهر، قحطان. (2010). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة.
- عادل، عبد الله. (2000). العلاج السلوكي المعرفي الحديث: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر.

- عبد الحميد، هناء. (2020). فعالية استخدام فنية العلاج بالأمل لتخفيف حدة قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة الطفولة والتربية، القاهرة، 12*(41)، 95-158.
- عبد الحميد، وسام. (2023). فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى عينة من المراهقات الكفيفات. *مجلة الإرشاد النفسي، مصر، 1*(118)، 1743-1772.
- عبد العاطي، موسى. (2021). قلق المستقبل لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، مصر، 8*(2)، 45-64.
- عبد العزيز، نادية وعبد الهادي، شاهيناز وعبد الخالق، شادية. (2015). فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لتحسين جودة الحياة لدى مبتوري الأطراف في أحداث الحرب بليبيا. *مجلة البحث العلمي في الآداب، 16*(2)، 283-304.
- عبد القادر، أبو بكر وكرحومة، رحومة. (2013). بعض المشكلات النفسية والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية التابعة لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة. *مجلة كلية التربية، جامعة بني غازي، 1*(13)، 124-139.
- عبد اللطيف، آذار. (2015). مفهوم الذات لدى النساء العاملات المعوقات حركيًا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق، سوريا، 31*(3)، 284-325.
- عبد اللطيف، آذار. (2018). القلق من المستقبل لدى عينة من النساء العاملات المعوقات حركيًا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة علم النفس والتربية، 1*(16)، 269-294.
- عبيد، ماجدة. (2000). *الإعاقة الحركية الجسمية*. عمان: دار وفاء للنشر والتوزيع والطباعة.
- عزب، حسام الدين. (2014). دراسة تنبؤية للجوانب النفسية والاجتماعية ذات العلاقة بقلق المستقبل لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 38*(3)، 846-862.
- عطية، الشريف ويقوشة، محمد. (2019). الآثار النفسية والاجتماعية لدى مبتوري الأطراف في أحداث ليبيا عام 2011: دراسة ميدانية على عينة من مبتوري الأطراف بمدينة أجدابيا. *مجلة البيان العلمية، جامعة سرت، ليبيا، 1*(2)، 80-105.
- غنية، عيب وصليحة، لالوش. (2021). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهقين المعاقين حركيا "دراسة ميدانية في مراكز إعادة التأهيل الحركي والوظيفي بالجزائر العاصمة. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 5*(4)، 188-206.
- فايد، حسن. (2010). *فلسفة علم النفس: دراسات في السلوك والشخصية*. القاهرة: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع
- فرغلي، سوسن وعبد الوهاب، أشرف وهيبة، حسام. (2019). الخصائص السيكمترية لمقياس قلق المستقبل. *مجلة الإرشاد النفسي، مصر، 1*(57)، 115-129.
- فوزي، إيمان. (1996). *الصحة النفسية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع والطباعة.

- القاضي، وفاء. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كفافي، علاء الدين. (2006). موسوعة علم النفس التأهيلي: الإصابات. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- كفافي، علاء الدين. (2008). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري: المنظور النسقي الاتصالي. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- ماضي، عبد الباري ومحل، قاسم. (2017). قلق المستقبل لدى طلبة جامعة ذي قار. مجلة آداب ذي قار، 1(22)، 358-330.
- المالكي، مشاري ومرزوق، مغاوري. (2024). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. المجلة العربية للعلوم والتربية النفسية، 1(36)، 554-513.
- مدينة الحسين الطبية الملكية. (2024). من نحن. استرجع بتاريخ 2024/4/18 من الموقع الإلكتروني https://jrms.jaf.mil.jo/contents/King_Hussein_Medical_Centerar.aspx
- المركز الوطني لتأهيل إصابات البتر. (2023). نبذة عن المركز وإنجازاته، استرجع بتاريخ 2023/11/16 من الموقع الإلكتروني https://jrms.jaf.mil.jo/contents/National_Center_for_the_Rehabilitation
- المفيد، رغد والحميضي، أحمد. (2023). قلق المستقبل وحل المشكلات كمتنبي بالأفكار الانتحارية لدى طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، 7(34)، 132-111.
- مناني، نبيل ونوغي، فاطمة. (2013). عوامل سوء التوافق الزوجي. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، 1(6)، 255-235.
- الوائلي، إلهام وعبد المجيد فايزة والبحيري، محمد. (2022). الصمود النفسي لدى المراهقين مبتوري الأطراف العلوية والسفلية: دراسة مقارنة. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، مصر، 25(96)، 184-179.

ب- المراجع الأجنبية:

- Al-Alawi, M. (2021) Efficacy of a Six-Week-Long Therapist- Guided Online Therapy Versus Self-help Internet-Based Therapy for COVID- 19—Induced Anxiety and Depression: Open-label, Pragmatic, Randomized Controlled Trial. **JMIR Ment Health**. 8(2), 60-88.
- Antonie, C. (2006). **Larousse medical** . Italy: Bologne Press Ltd.
- Catalan , M., & Nichlas, S (2014). Treatment of phantom limb pain (PLP) Based on augmented reality and gaming controlled by myoelectric pattern recognition: a case study of a chronic PLP patient, **Journal: FrontNeurosci**, 8 (24), 14-33.
- David, H., Barlow, V., Durand, M., & Stefan, G. (2017). **Abnormal Psychology: An Integrative Approach**. Boston: Cengage Learning Ltd.

- Davis, F. (1992). **Cognitive Therapy of depression**. In A. S Bellack, M. Hersen. **International Handbook**. In Behavior Modification and Therpay. NY: Plenum Publishers.
- Eysenck, W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. **Cognition and Emotion**, 6(6), 409–434.
- Faraj, L. (2022). Prevalence of Anxiety, Depression, and Post-Traumatic Stress Disorder Among Amputated Attending Jaipur Foot Trust Artificial Limb Centre in Kenya. **East African Journal of Health and Science**, 5(1), 1-15.
- Ham, R., & Cotton, L. (1991). **Limb amputation from Aetiology to rehabilitation**. Los Angeles: Chapman and Hall.
- Hammad, M. (2016). Future Anxiety and its Relationship to Students' Attitude toward and Academic Specialization. **Journal of Education and Practice**, 7(15), 54-65.
- Jamalallali, M. (2014). **Future anxiety and optimism among gifted students parents**. The 2014 WEL international academic conference proceedings, Budapest, Hungary
- Jo, S., Kang, S., Seo, W., Koo, B., Kim, H., & Yun, S. (2021). Psychiatric understanding and treatment of patients with amputations. **Yeungnam Univ J Med**, 38(3), 194-201.
- Murphy D. (2014). **Fundamentals of Amputation Care and Prosthetics**. NY: Demos Medical Publishing.
- Nesbit R. and Holsten S., (2016). **Time me, gentlemen! The bravado and bravery of Robert Liston**. USA: American College of Surgeons.
- Omlid, E. (2018). **Rehabilitation in Patients After Amputation of Lower Limb**. Master thesis, Masaryk University, Faculty of Medicine, Czech Republic.
- Rahim, A., Tam, A., & Mittapalli, D. (2018). The effect of amputation level on patient mental and psychological health, prospective observational cohort study. **Annals of Medicine and Surgery**, 84(2), 1-5.
- Rosca, A., Baciuc, C., Burtaverde, V., & Mateizer, A. (2021). Psychological Consequences in Patients With Amputation of a Limb. An Interpretative-Phenomenological Analysis. **Frontiers in Psychology**, 12(1), 1-11.
- Saleh, N., Hamiye, F., Summaka, M., Zein, Mazbouh., & Naim. (2023). Depression and Anxiety Symptoms Among Lebanese Lower Limb Traumatic Amputated: Association with Education,

Employment, Adjustment to Amputation and Prosthesis Satisfaction. **Psychiatry Journal**, 22(1), 1-14.

Santos, S., & Rizkiana, A. (2018). **Positive Thinking on Future Anxiety on Hearing Impaired College Students**. Paper Presented to the 4th ASEAN Conference on Psychology, Counseling, and Humanities (ACPCH 2018).

Simsek, N., Ozturk, G., & Nahya, Z. (2020). The Mental Health of Individuals With Post-Traumatic Lower Limb Amputation: A **Qualitative Study**. **Journal of Patient Experience**, 7(6), 1665-1670.

Tayseer, E., Said, W., Suleiman, R., & Thunibat, W. (1996). Psychological Aspects of Limb Amputation: The Impact of Age Differences. **Arabic Journal of Psychology**, 7(1), 55-63.

Thorstenson, H. (2015). **A Case Report: Diabetic Amputee, Physical Therapy Scholarly Projects**. PhD Dissertation, University of South Dakota. USA.

Washington, E., & Williams, E. (2014). **An exploratory phenomenological study exploring the undergo lower limb amputation and its impact on their psychological wellbeing**. USA: University of Salford UK.

Woolden, R. (2004). **Osteosarcoma, Malignant Fibrous, Histiocytoma of Bone Cancer**. Vanderbilt: Vanderbilt-Ingram Cancer Center.

Zaleski, Z., Malograta, S., & Meisner, M. (2017). Development and validation the Dark future scale. **Journal Time and society**, 1(17), 1-17.

Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety: Concept Measurement and Preliminary research. **Perso individual difference**, 21(2), 165-174.

الأفعال ودلالاتها في شعر رزق الله حسون
(أفعال الخوف والدمار والخراب والابتلاء والخذلان أنموذجاً)
د. مراد رفيق البياري*

تاريخ قبول البحث: 2024/11/25م

تاريخ وصول البحث: 2024/9/23م

الملخص

تأتي هذه الدراسة للكشف عن ملمح أسلوبه عند الشاعر "رزق الله حسون" في ديوانه "أشعر الشعر" وهو استعماله لأفعال الخوف والدمار والخراب والابتلاء والخذلان، محاولة بيان آلية توظيفه لهذه الأفعال في الجزء الخاص برحلة أيوب ومعاناته وصبره، التي تكشف في الوقت ذاته عن نفسية الشاعر وحياته المضطربة. واتبعت هذه الدراسة المنهجين الوصفي والتحليلي في تتبع هذه الأفعال ودراستها من الجانب اللغوي والنحوي في "سفر أيوب" من الديوان. وفي تستقيم الدراسة جاءت مقسمة وفقاً للآتي: المحور الأول ويدرس الأفعال الدالة على الخوف، ثم المحور الثاني الذي عني بالأفعال الدالة على الدمار والخراب والابتلاء، ليأتي المحور الثالث الذي وقف على الأفعال الدالة على الخذلان. ثم كانت الخاتمة التي وضحت أبرز ما توصلت إليه الدراسة من أن اختيار الفعل عند الشاعر جاء وفقاً للحالة الشعورية التي مر بها أيوب، وكأن الشاعر بذلك ينقل لنا حالته النفسية، وما حل به من خوف واضطراب، وما أصاب حياته من تشتت، وبُعد عن الأوطان والأصحاب. وقد سبق ذلك كله تمهيد عرفنا به بالشاعر "رزق الله حسون" وديوانه "أشعر الشعر".

الكلمات المفتاحية: (رزق الله حسون، أيوب، الخوف، الدمار، الخذلان، أفعال)

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

**Action Verbs and their Significance in Rizkallah Hassoun's Poetry:
Verbs of Fear, Destruction, Devastation, Affliction, and
Disappointment as a Model**

Abstract

This study reveals a stylistic feature of the poet Rizkallah Hassoun in his collection "I Compose Poetry," which is his using verbs of fear, destruction, devastation, affliction, and disappointment. The study attempts to explore the use of such verbs in the part of Ayyub journey, his suffering and patience, which at the same time reveals the poet's psychology and his turbulent life. The study adopted the descriptive analytical approach in tracking these verbs and examining them from the linguistic and grammatical aspects in the "Book of Ayoub" in the Diwan (Collection). The study was divided into the following central ideas: The first section examines the verbs denoting fear, followed by the second section that focuses on verbs expressing destruction, ruin, and affliction. The third section clarifies the verbs that signify disappointment. The conclusion outlines the key findings of the study, namely that the poet's choice of verbs corresponded to the emotional state that Ayyub experienced, as though the poet were conveying his psychological condition—his fear and turmoil, the fragmentation of his life, and his estrangement from homeland and companions. All of this was preceded by an introductory prelude that presented the poet Rizkallah Hassoun and his collection "Ash'ar Al-Shi'r."

Keywords: Rizkallah Hassoun, Fear, Destruction, Disappointment, Verbs

المقدمة:

الفعل في عُرف النحاة هو ما دل على معنى وزمان، وذلك الزمان إمّا ماضٍ، وإمّا حاضر، وإمّا مستقبل⁽ⁱ⁾، ولكل فعل من هذه الأفعال علامات تدل عليه وتميزه عن غيره⁽ⁱⁱ⁾ ولا شك أن للفعل أهمية كبيرة في بناء الجملة الفعلية، واختياره إنّما يدل على قدرة الكاتب وبراعته اللغوية؛ فتعبير الكاتب بفعل يناسب السياق ويعبر عن الحالة المقصودة إشارة إلى معرفته بأسرار اللغة ومعانيها الدقيقة. "فاللفظ يجب أن يدل على المعنى، أو بتعبير أوضح يدل على الشيء الذي يقصده المتكلم وهو تعبير عن الفكرة المرسومة في ذهنه، وهذا يعني أنّه عندما يستشعر الإنسان حالة نفسية معينة تجاه موقف ويريد أن يفصح عن مشاعره تلك يعمد إلى اللغة فيستعملها وسيلة إفصاح، فاللغة تعبير عن الفكر، والفكر تعبير عن الواقع مادياً كان، أو غير مادي، حسياً كان أو غير حسي"⁽ⁱⁱⁱ⁾.

إنّ إستراتيجية الخطاب ما هي إلا عملية يقوم بها المرسل لتخطيط الخطاب واستعمال الوسائل اللغوية التي توصله إلى الهدف؛ فتجعل هذه العملية المرسل يختار في المستوى الصرفي البنى المناسبة التي توافق قصده في سياق محدد، ومن هنا يستعمل المرسل من أبواب الأفعال ما تنقل الهدف^(iv)، والفعل كونه أحد أركان الجملة الخطابية، اشترط بعض الباحثين أن يكون له ميزته، فاختيار الزمن الذي تحويه الأفعال له دلالاته المتنوعة في سياقه الذي قيل فيه من ناحية المتلقي وأحواله من ناحية أخرى^(v) باعتباره وحدة لفظية يأخذ وظائف معينة في الاستعمال اللغوي الاجتماعي، فيأخذ وظيفة دلالية وأخرى صرفية وثالثة نحوية^(vi) والفعل كذلك "يعد منبع الإسناد ومرتكز الجملة، ولأنّه كذلك اتسمت العناصر المكونة للجملة بسمات منبعا منه ومنتهيا إليه في كثير من الأحيان، ولأنّه كذلك أيضاً خُصص بصيغة مميزة دالة بهيئتها عليه وعلى ما يجري عليه من الأسماء في مقابل لا يكاد يُحصى من أبنية الأسماء التي تشير إلى مكان لا يكاد يحصى من الأشياء في الخارج محسوسة ومجردة"^(vii) وقد أشار الغامدي في حديثه عن أهمية الفعل بأنّه "يتضمن الحدث بصورة جعلت الفعل حدثاً، والحدث فعلاً فصار معنى الفعلية كالإشعاع يصل إلى ألفاظ أخرى فيكسبها خصائص لم تكن لتكتسبها دونها، وأصبحت الألفاظ التي لا يصل إليها هذا الإشعاع أشبه بالجامد الذي لا حياة فيه"^(viii).

في هذا الجانب سنقف على الأفعال التي جاءت على لسان أيوب في سفره، في شعر "رزق الله حسون" الذي ترجم فيه الشاعر لعدد من أسفار الكتاب المقدس في ديوانه "أشعر الشعر"، محاولين في ذلك أن نبين أبرز دلالاتها وفق الاستخدام الذي وردت فيه، مستعنيين بالوقوف على

بعض الألفاظ التي جاءت تساند استعمال الأفعال الواردة، وتدل كذلك على قدرة الكاتب في الاختيار والانتقاء، ولأنّ هذه الأشعار تصف معاناة أيوب وصبره وما لاقاه من خوف وابتلاءات وأحوال وخذلان رأينا أن نكثف الدراسة وفق محاور ثلاثة: المحور الأول: الأفعال الدالة على الخوف، و المحور الثاني: الأفعال الدالة على الدمار والخراب والابتلاء، و المحور الثالث: الأفعال الدالة على الخذلان. يسبق ذلك كله تمهيد نظري نعرف به بالشاعر "رزق الله حسون"، وبيوانه "أشعر الشعر". متبعين في ذلك كله المنهجين الوصفي والتحليلي. ولعلّ من دوافع هذا البحث فضلاً عما ذكر أننا لم نعثر في حدود بحثنا على دراسة تناولت الأفعال في شعر رزق الله حسون، وكل ما كُتب عنه جاء ليوضح مسيرته الأدبية، ومراحل حياته.

التمهيد:

-الشاعر "رزق الله حسون":

هو رزق الله بن نعمة حسون، ولد في حلب سنة 1835م، وتوفي في لندن سنة 1880م، كاتب تصرف في الشعر والإنشاء أطل وأوجز واختصر وأعجز، شن على الحكومة التركية بقلمه غارة شعواء، وقضى بعيداً عن بلاده وفي نفسه منها أشياء. درس في مدرسة دبر بزمار في لبنان، ثم قصد القسطنطينية واتصل بفؤاد باشا الوزير المشهور إلى أن جاء سوريا سنة 1860م في الخطب المعروف بحادثة الشام فاصطحبه وقلده ترجمة أوامره فيها إلى العربية، ثم عاد معه إلى القسطنطينية. كان متبحراً في العربية وسائر فنونها مطلعاً على أخبار العرب راوياً لأشعارها لا يرضيه غير شعر جاهليتها^(ix)

أقام رزق الله حسون فترة في مصر وفيها استنسخ الكثير من المخطوطات، ثم أقام في الأستانة حيث تعرف على الكثير من رجالات الشرق والغرب. وأقام في دمشق وفيها اتصل بالأمير عبد القادر الجزائري ومدحه بعدة قصائد كان لها وقعها عند الأمير. واعتمده فؤاد باشا السكرتير الخاص لتحرير مراسلاته الأجنبية والمذكرات السياسية.^(x)

كانت بينه وبين أدباء عصره في سوريا ومصر والأستانة مراسلات ومساجلات مثل: الشاعر نصر الله الطرابلسي، وأحمد فارس الشدياق، والقس لويس الصابونجي^(xi)

أقام في لندن، وهناك عُني بالمخطوطات التي تحتويها مكتبة لندن فنسخ منها أكثر من عشرين مخطوطة أهمها: ديوان الأخطل، وديوان ذي الرمة، ونقائض جرير والفرزدق، وصبح الأعشى والأناجيل المقدسة^(xii). وأصدر في لندن جريدته "مرآة الأحوال" التي كان يكتبها بخط يده الحسن

ويطبعها على الحجر على ورق صقيل رقيق جدًا، ثم يبعث فيها في البريد في مغلف مختوم إلى أطراف الأرض، وفيها من الفصول الشائقة ومقالات الانتقاد على سياسة الحكومة العثمانية يومئذ، والتنديد برجالها والتشجيع على جور عمالها وطرق ارتكابهم في مظالمهم ما أيقظ الجفون وحرك السكون، ولم يزل ينشرها حتى أدركته المنون^(xiii)

له أيضًا مجلة عربية طبعت في لندن سنة 1879م كانت تصدر كل خمسة عشر يومًا مرة عنوانها "حل المسألتين الشرقية والمصرية" وهي أول مجلة عربية شعرية^(xiv) -شعرية "رزق الله حسون" وديوانه "أشعر الشعر":

لرزق الله حسون شعر كثير طُبع منه "أشعر الشعر" وهو ستة أسفار من التوراه نظمها وأحسن نظمها^(xv)، وقد رجع في ديوانه هذا إلى بعض قصص التوراة ينظمها ويختار منها ما له باللوعة، والكمد، وبالحن، والألم. وكأنه يختار ما يناسب حياته التي عاشها. فلم يجد مُعيرًا عن هواجسه غير شعر أيوب. فقد اختار اثنين وأربعين فصلاً من سفر أيوب نظمها شعرًا، كما اختار فصلاً من نشيد موسى في الخروج، وآخر من نشيده في التثنية، وثمانية فصول من نشيد الإنشاد لسليمان، واثنى عشر فصلاً من الجامعة، وخمسة من مراثي أرميا^(xvi). والكتاب مطبوع في المطبعة الأميركية في بيروت سنة 1870م^(xvii)

امتاز شعره بالسجع الذي ينحو فيه منحى الأقدمين، ولكنه قليل التدقيق في الأوزان، ومراعاة الأصول الصرفية والنحوية فيشبع الحروف التي لم يرد مسوغ لإشباعها، ويسكن ويحرك ويختار القوافي الصعبة، وهذا التلطف ظاهر في كتابه "أشعر الشعر". ومع هذا فإن بين قصائده فرائد بليغة المعنى فصيحة اللفظ، متينة القوافي تعد من الطبقة العليا في الشعر^(xviii)

الترزم "رزق الله حسون" في ديوانه "أشعر الشعر" في مقدمته بالسجع لغة الأدباء في ذلك العصر، ويبدو الجهد الذي عاناه في نظمه هذا الفصول من سفر أيوب بالشعر. فكانت تخونه القافية في بعض الفصول، وقد نظمه على طريقة الشعر المرسل منطلقًا من فكرة مفادها: أن الشعر نُظم موزونًا ولا تشترط فيه القافية إلا لتحسينه، فقد كان الشعر شعرًا قبل أن تعرف القافية كما هو عند سائر الأمم، ولم يسمع للعرب سبعة أبيات على قافية واحدة قبل امرئ القيس^(xix)

ولا شك أن الأدباء يقدرّون الجهد الذي يلاقيه الشاعر في نقل تلك القصص إلى الشعر، وهو جهد مضمّن لكن ثقة "رزق الله حسون" بنفسه والألام التي تحمّلها دفعته أن يركب هذا المركب الخشن لينفس عن صدره بعض هواجسه وآلامه المكبوتة^(xx)

الجانب التطبيقي:

يتتبع هذا المحور من البحث انعكاس الصراعات المتلاحقة وحالة الاغتراب التي عاشها "رزق الله حسون"، ولعلنا نجد في اللغة التي وظفها في ترجمته لعددٍ من أسفار الكتاب المقدس في كتابه "أشعر الشعير"، جانباً تفصيلياً آخر في لغة النظم الموظفة في الترجمة، وهو تنوع العلامات اللغوية الدالة على المأساة. وهذه المأساة نابعة أساساً من قصة أيوب نفسها في متنها الأصلي، إلا أنها تعكس، في الوقت ذاته، مأساة المترجم في سيرته التاريخية، وتظهر أهمية اختياراته اللغوية في هذا المستوى، لتعبر عن القلق والخوف اللذين رافقاه في حياته المضطربة.

إنّ اختيارات الكاتب اللغوية ذات أهمية عالية في التعبير عن حالته وسياقه على المستوى النفسي والتاريخي، ومقولة جورج بيفون: "الأسلوب هو الشخص نفسه"، مهمة هنا؛ لأنها تجعل المستوى اللغوي والحالة النفسية لمستخدم اللغة مرتبطين ويعكس أحدهما الآخر. ويمكن، بناء على ذلك، استنتاج الحالة النفسية للكاتب من خلال السمات الأسلوبية في لغته^(xxi).

وبالنظر في ترجمة حسون في كتابه "أشعر الشعير"، تظهر علامات لغوية تدلّ على الاضطراب والقلق والتقلّب بصورة لافتة، وسيبرز هذا الجانب تلك العلامات، مُتَّخِذاً من "سفر أيوب" أنموذجاً، ولتمثيل ذلك سيركز هذا الجانب على مستوى الأفعال المستخدمة في نظم السفر الدالة على الخوف والدمار والخراب والابتلاء والخذلان، وفقاً للآتي:

المحور الأول: الأفعال الدالة على الخوف:

بناء على ما حلّ بأيوب وأبنائه تكثفت أفعال الخوف في النص بصورة جلية جاءت على لسانه أو على لسان أصحابه، فعبر عنها مرة باللفظ الصريح "خاف" وبألفاظ أخرى مثل: "روع، وأرعب، وأرهب، وترهبه، ويرهبه، وراعها، وخشي". ولنا هنا أن نوضح آلية توظيف هذه الأفعال وفقاً للسياق الذي وردت فيه، محاولين أن نبين سبب اختلاف الأفعال الدالة على الخوف ودرجاته وفقاً لاختلاف الحالة الشعورية لمُرسل النص.

-الفعل خاف:

تذكر المعاجم أنّ "الخوف ضد الأمن"^(xxii) وهو الذعر^(xxiii) وقد طالعنا نص أيوب في فصله الأول بهذا الفعل، ولعلّ في ذلك إشارة واضحة إلى الخوف الذي سيطر عليه منذ البداية، إذ يبدأ نصه بعد البيت الأول بلفظ "خائفًا" ليتبعها بعد ذلك مُعبراً بخوفه على أبنائه بقوله:

خَافَ أَيُّوبُ أَنْ يَكُونَ بَنُوهُ أَوْجَسُوا فِي الْقُلُوبِ شَيْئاً فَرِيّاً^(xxiv)

ثم ترتفع حدة الخوف عنده فينتقل من قلقه على أبنائه إلى خوفه من العالم الذي يعيشه، فيوظف الفعل "خاف" بإسناده إلى ضمير المتكلم بصيغة الماضي مُعَبِّرًا بذلك عن أوجاعه المستمرة.

فمن كل أوجاعي تخوفتُ عالماً بأن لا تُريني فهل كنتُ أعذرُ

ولا شك أنّ مجيء الفعل متصلاً بتاء المتكلم له دلالة نفسية عند المرسل: "فالضمير هنا يعادل الضمير المنفصل "أنا"، ويفيد التعبير عن الذات، وسمته الرئيسة هي الحديث عن الأمور الشخصية المتعلقة بالأمور الحياتية للشخص"^(xxv) فجاء النص على لسان أيوب يعبر عن جلال عظيم وهو الخوف والهلع الذي يحيط به موظفاً خاصية الإسناد هذه.

-الفعل رَوَّع:

تشير المعاجم إلى أنّ الفعل "رَوَّع يعني الفزع"^(xxvi)، وكأنّه الإنذار بالموت"^(xxvii) فهو بذلك درجة أعلى من الخوف، ولأنّ أيوب كان يعيش حالة من القلق الدائم والخوف المستمر لما حلّ به، إذ لم يعد هانئاً في نومه فبات قلقاً ترّوعه الأحلام؛ نجده يأتي بهذا الفعل في تعبيره، يقول النص على لسان أيوب:

ثَرَوَّعَنِي الْأَحْلَامُ تَرْهَبَنِي الرَّؤْيُ كَأَنْيَابِ أَعْوَالٍ تَنَاشُشُ لِلْعَضْرِ

ولعلّ استخدامه الفعلين "ترّوع" "ترهبي" المسندين إلى الضمير ياء المتكلم الذي يفيد "التملك وذلك بإضافة الأشياء، فتتحول وتستقر عند مالكها"^(xxviii) يدل على تملك الخوف أيوب، فضلاً عن مجيئه بلفظ المضارع الدال على "الحال والاستقبال"^(xxix)، حتى أصبح قلبه من شدة الكرب مُنكسراً وهناً:

أَوْهَنَ قَلْبِي بِشَدِيدِ الْكَرْبِ رَوَّعَنِي الْقَدِيرُ مِثْلَ الْمَذْنَبِ

ومما يُلاحظ أنّ النص لا يكتفي بمجيء الفعل "رَوَّع" المسند إلى ياء المتكلم، بل يقدم ألفاظاً أخرى مساندة ترفع من حدة الخوف والهلع، ولا شك أنّ امتلاء النص بالألفاظ "أوهن، شديد، الكرب، المذنب" إشارة واضحة إلى شدة الخوف الذي أحاط بأيوب، ولا نكاد نبالغ إن قلنا: إنّ هذا البيت يشكل بألفاظه جميعها لوحة من الخوف والهلع رسمت بألفاظ دالة على ذلك.

ترتفع عنده حدة الأمر فيضيف إلى خوفه الذي تملكه الخوف من جمعه وممن حوله بإسناده الفعل إلى ياء المتكلم الدال على التملك والاستحواذ "روعي"، المضاف إليه بعض الألفاظ المساندة مثل: "غفيراً، حشد، العشائر" الدالة على الكثرة والتجمع ومثل "تذليل، تنكيل" الدالتين على الضعف والانسكار.

أَذْهَبْتُ جَمًّا غَفِيرًا حِينَ رَوَّعَنِي حَشْدُ الْعَشَائِرِ تَذْلِيلًا لِلْإِنْكَاءِ

-الأفعال: أرعب، أرهب، ذعر

يدل الفعل رعب على الخوف والفرع^(xxx) وقيل: الانقطاع من امتلاء الخوف^(xxxi) والرَّهبة والرَّهَب مخافة مع تحرّز واضطراب^(xxxii) والرعب يعني الخوف الذي يملأ الصدر والقلب^(xxxiii) لقد شكلت هذه الأفعال حالة من القلق المستمر الدائم عند أيوب فجاءت الأفعال " أرعب، وأرهب، وذعر" في النص وفق متواليّة تدل على شدة الخوف وتراكمه وفقًا للآتي:

الحالة الأولى: إسناد الفعل إلى ياء المتكلم بقوله " ترهبي الرؤى "

الحالة الثانية: بعد أن حلّ الخوف في قلبه، وأصبح ظاهرًا لكل من يراه انتقل الحديث عنه على لسان من حوله، يقول أحد أصحابه:

تُرْهِبُهُ مِنْ حَوْلِهِ أَهْوَالُهُ وَعِنْدَ رَجْلَيْهِ التَّقَتُّ تَذَعْرُهُ

إنّ المعجى بأكثر من فعل يدل على الخوف " ترهبه، تذعره" في بيت واحد دليل على ما أصاب أيوب من خوف شديد؛ مما جعل الآخرين يعيشونه ويتحدثون عنه.

الحالة الثالثة: معاتبة أيوب لمن حوله باستعمال أفعال الرعب باستفهام استنكاري الذي تكون غايته تنبيه السامع حتى يرجع إلى نفسه فيخجل أو يرتدع عن فعل ما هم به^(xxxiv)، إذ لا داعي لترويعه وإخافته فقد أصبح هشًا وورقًا يابسًا يسهل كسره

أَفْتَرَعِبُ وَرَقًا مُسْتَطَارًّا وَتَطَارِدُ يَبْسَ قِشِّي مَهِينًا

- الفعل خشي

تأتي الخشية لمعنى الخوف الذي يتصف بالتعظيم كالخوف من الله، وخشي من فلان خاف منه واتَّقاه، وتخشى المرض وغيره أي خافه، فزع منه^(xxxv)

وقد تصدر معنى الخوف من الله عزوجل بسؤال استنكاري من الشيطان للرب أنّ أيوب لن يخشاه

فَأَجَابَ الشَّيْطَانُ لِلرَّبِّ لَكِنْ أَفِيخْشَاكَ بَاطِلًا أَرْغَبِيًّا

ثم نجد هذا الفعل تمثل بمواساة أحد أصحابه ألا يخاف من الهلاك لأن الله عز وجل يحفظه

حَفِظُكَ اللَّهُ مِنْ سَوَاطِلِ اللِّسَانِ وَلَا تَخْشَى الْبَوَارِ إِذَا مَا جَاءَ يَبْتَدِرُ

ومن اللافت للنظر استعمال النص للفظين " البوار " الذي بمعنى الهلاك^(xxxvi) واللفظ " يبتدر " الذي يعني " الإسراع والمعالجة، ومنه قوله تعالى " وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا " ^(xxxvii) " ^(xxxviii) . يؤكد

دراية الشاعر بمعاني العربية، واختيار الألفاظ الدالة المحكمة؛ ذلك إن مجيء النص بلفظ "جاء" وحده تؤدي المعنى إلا أن إلحاقه بلفظ "يبتدر" الدال على الإسراع رفع من حدة الاطمئنان لأيوب.

وبعد، فإنّ دوائر أفعال الخوف في نص أيوب جاءت مُعبّرة عن الحالة الشعورية التي مر بها، لذلك لم تأت على وتيرة واحدة، ولفظ ثابت بل جاءت متغيرة الألفاظ وبدرجات متفاوتة وفقاً للسياق والموقف الذي عبر عنه النص.

وحتى تتضح الرؤية فإنّه يمكن لنا أن نقدم لمتواليّة أفعال الخوف في نص أيوب وفقاً للآتي:

الفاعل	السياق الذي ورد فيه	المعنى التداولي
خاف	الخوف على الأبناء من أي مكروه	الحرص على الأبناء
تخوّفْتُ	خوف أيوب ممن حوله لشدة ما حل به	شدة اليأس
رَوَّعَنِي	شدة خوف من الله عز وجل	شدة الكرب
رَوَّعَنِي	شدة خوف أيوب ممن حوله	ذهاب الأمان
ترهبي	القلق الشديد وعدم القدرة على النوم	الاضطراب وعدم الاستقرار
ترهبه	القلق من الأهوال التي حلت به	عظمة الأمر
أفترعُبُ	طلب الأمان من غيره	البحث عن الأمان
أفبخشاك	الخوف من الله عز وجل	التحدي
تخشى	الخوف من الهلاك	المواساة

المحور الثاني: الأفعال الدالة على الدمار والخراب والابتلاء:

طغى على نص أيوب الكثير من الأفعال الدالة على الدمار والخراب والابتلاء في إشارة إلى أنّ ما كان به لم يكن بالهين، وقد جاءت هذه الأفعال في سياقات تخدم المعنى المقصود وفقاً للآتي:

أولاً: الأفعال الدالة على القتل لغلمان أيوب

وظف النص لهذا الحدث ما يدل على بشاعة المنظر فجاء بالفعل "أباد" الذي يعني الهلاك^(xxxix)

وأبادوا الغلمان بالسيف ما أف لَتَ غيري من الكريمة حيّا

لقد وظف النص فضلاً عن فعل الإبادة ألفاظاً أخرى مساندة جاءت لتقوية المعنى وإبانة

الموقف البشع الذي وقع بأبناء أيوب وفقاً للآتي:

لفظ "السيف" ← الفعل الماضي "أفلت" المنفي ← الكريهة

النتيجة

لم يبقَ أحدٌ على قيد الحياة سوى نقل الخبر

ثم يجيء بالفعل "استباح" الذي يدل على القضاء على الشيء "فاستباح الأمرأي عدّه مباحاً غير ممنوع، أقدم عليه، واستباح مال الآخرين أي تملكه واستولى عليه، استباح الجُند المدينة استولوا عليها حرباً استباح أرضه نهبها، استولى عليها حرباً، واستباح الحرمات أي اعتدى عليها وانتهكها، واستباح دمه أي سفكه أو أجاز سفكه" (xli)

فاستباحوا الغلمان بالسيف قتلى ومضوا بالجمال وخذاً حدياً

ولا شك أنّ استعمال النص اللفظ "وخذاً" الدال على الإسراع^(xli) مع اللفظ "استباح" إنّما يضيف إلى فعل الاستباحة معنى التأكيد لهذا الفعل والإسراع به.

ثانياً: الأفعال الدالة على الدمار والخراب:

حشد النص لهذا الحدث أفعالاً كثيرة تشير إلى ما حلّ بأيوب وأبنائه ورزقه، مما يدل على شدة البلاء الذي أصابهم مثل: "هَبَّ، نشبت، دكّ، أطبق، شقوا، يهيلون، طمّت، صال، يبطش، يهدم، هدّم، تفى" وقد اختلفت هذه الأفعال في شدتها وقوتها، وسنحاول أن نقدم لبعضها في مواطنها الذي ذكرت فيه:

كان للريح دور في هذا الدمار والخراب بالفعل "هَبَّ"

عند أكبرهم أخاباً هاج ريحٌ من ذوايا القفار هبّت ذرياً

وكان لهذه الريح فعلها بالبيت فوظف النص لذلك الفعلين "نشبت، ودكّ"

نشبت من جهات بيوتهم الأُرّ بع دكّته للحضيض هويّاً

إنّ توظيف النص للفعلين مقرونين بلفظ "الحضيض" ولفظ "هويّاً" كأنّه يشير إلى أنّ الريح قد أجهزت على البيت بكل ما فيه إذ لم تُبق منه شيئاً.

ثم يكمل النص فعل الدمار والخراب باستعمال الفعل "أطبق" الذي يحمل معنى الشدة. "أطبق السّيء غطاءً وجعلهُ مطبّقاً ومنهُ قولُهُم لَوْ تَطَبَّقَتِ السَّمَاءُ عَلَى الْأَرْضِ مَا فَعَلْتُ كَذَا" (xlii) حيث أجهز على البيت تماماً

أَطْبَقَ السَّقْفُ فَوْقَ أَوْلَيْكَ الصَّبَبِ يَانِ بَاتُوا لِلْوَقْتِ صَرَغَى جِثْيَا
مستخدماً لفظ "جِثْيَا" متأثراً بقوله تعالى "فَوَرَّيْكَ لَنَحْشُرَنَّهُمْ وَالشَّيَاطِينَ ثُمَّ لَنُخْضِرَنَّهُمْ حَوْلَ
جَهَنَّمَ جِثْيَا" (xliii)

وفي موطن مواساة أصحاب أيوب له نجد النص يوظف لشدة الحزن منهم على صاحبهم
الفعلين "شَقُوا، يَهْلُونَ" الدالين على الإتلاف والخراب في بيت شعري واحد
فَأَقْبَلُوا لَتَسْلِيَةٍ بِتَعَزُّيَةٍ رَأَوْهُ مَا عَرَفُوهُ لِلْبُكَاءِ انْتَدَبُوا
شَقُّوا الثِّيَابَ يَهْلُونَ التَّرَابَ عَلَى رُؤُوسِهِمْ لَلسَّمَاءِ فَوْقَ الثَّرَى التَّثَبُّوا
وما هذه الفعلة من أصحابه إلا لأنَّ البلوى التي حلت بأيوب لم تكن يسيرة، فقد اتسعت
وطمئت أي كُثرت حتَّى عظمَتْ (xliv)، ثم إنَّ إضافة النص للفظ "التثبوا" الذي يعني الإلصاق (xlv)
والإقامة في المكان يدل على توخي الدقة في اختيار اللفظ الدال والواصف للحدث بصورته المُعبرة
عن الحالة النفسية لأصحاب أيوب؛ فيأتي النص ليبرر حزنهم هذا بقوله:
لَأَتَّهَمُ عَايَنُوا الْبَلَوَى قَدْ اتَّسَعَتْ أَعْرَاقُهَا وَطَمَتْ مِنْ عَظَمِهَا النَّوْبُ
ولعلنا في هذا الصدد نقدم الجدول الآتي الذي يوضح سير أفعال الدمار والخراب في النص:

الفعل	الموطن التي وردت فيه	الكلمات المساندة التي تؤكد الحدث
هَبَّتْ	الخراب	ذريا
نَشِبَتْ، دَكَّنَتْ	الدمار	الحضيض، هويا
أَطْبَقَ	القتل	صَرَغَى، جِثْيَا
شَقُّوا، يَهْلُونَ،	الاتلاف	التَّثَبُّوا
طَمَتْ	الدمار والخراب	عظمتها، النوب

ثالثاً: الأفعال الدالة على عدم القدرة على النجاة:

وظف النص لذلك أفعالاً تدل على محاصرة أيوب بالمصائب والابتلاءات وعدم قدرته على
الخلاص فلم يعد باستطاعته فعل أي شيء، ولنا أن نوضح سير هذه الأفعال وفقاً للآتي:

النتيجة	السياق	الفعل
عدم الخلاص	تُدرِكُهُ الأهوالُ كالمياهِ كي تخطفُهُ زوبعةٌ لمنصرَعٌ	تخطف
محااربة نفسه له	في الوحل أطرحني هواناً خلثني شبه التراب أو الرَمَادِ لما بيته وحملتني أركبتي النكباء بل ذوبتني متشوِّهاً ببلائيته	أطرحني حملتني، أركبتي ذوبتني
عدم الخلاص	حوطَ طريقي لم أجِدْ لي مَنَقِداً دَلَّى على سُبُلِي ظلاماً وغطاً	حوط

إنَّ تسلسل هذه الأفعال الدالة على المحاصرة وعدم القدرة على الخلاص إنَّما يدل على شدة الهول والمصيبة؛ فقد تتابعت الأفعال الدالة على ذلك بصورة واضحة فبدأ النص بالفعل "تخطف" ثم الفعل "أطرحني" الذي يدل على السقوط وعدم القدرة على فعل شيء، لتتكثف بعدها أفعال المحاصرة في بيت واحد "حملتني، أركبتي، ذوبتني"، ثم يعلنها بعد ذلك صراحة بأنَّ المصائب قد أحاطت به من كل جانب إذ لم يعد قادراً على الخلاص.

رابعاً: الأفعال الدالة على وصف مرض أيوب:

لقد وظف النص لهذا الحدث أفعالاً تدل على شدة المرض وقوته مثل:

تَلَبَّسَ لِحْمِي الدَّوْدُ مَعَ مَدْرِ الثَّرَى تَكَرَّشَ جِلْدِي سَاخَ بَعْضاً عَلَى بَعْضٍ

إنَّ توالي هذه الأفعال الثلاثة في مقطع واحد "تلبَّس" الدال على الاختلاط والتعلق فقد أنشد أبو حنيفة

تَلَبَّسَ خُبُّهَا بَدَمِي وَلَحْمِي تَلَبَّسَ عِطْفَةً بِفُرُوعِ ضَالٍ (xlv)

والفعل "تكرَّش" والفعل "ساخ" الذي يدل على شدة الأمر وقوته "ساخ" بهم الأرض بمعنى انخسفت (xlvii) ملمح واضح على قوة المرض وبطشه بأيوب. أضف إلى ذلك فالنص جاء بلفظ الفعلين "تلبَّس، وتكرَّش" بصيغة التضعيف الدالة على الكثرة (xlviii)، فتكرير العين في الفعل دليل على تكرير الفعل، فقالوا: كسَّرَ وقطَّعَ وفتَّحَ وغلَّقَ فالألفاظ دليله المعاني (xlix) وفي ذلك إشارة إلى شدة المرض الذي فتك بأيوب.

ومن ذلك الفعل "مسنى" الذي وظفه بتناس من القرآن الكريم في قوله تعالى "وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ" (l)

فيا أخلائي حناناً بي أرقوا قد مسَّنِيَ الله بضراً وسطاً

إنّ مجيء النص بحرف النداء "يا" رفع من حدة التعبير عند الشاعر، وكأننا به هنا يستعمل النداء للندبة وليس للنداء فقط، وقد أشار إلى ذلك النحويون بقولهم: "وتستعمل "يا" في الاستغاثة والتعجب، وقد تدخل على الندبة بدلاً من "وا" (ii)

ثم يستعمل الفعل "خيم" لأنّ المرض قد بان على وجهه وخيم عليه:
 قد احمرّ وجهي من بكاءٍ وقد بدا على الهدبِ ظلُّ الموتِ خيم دائباً
 فاستعمال النص للفعل "خيم" الدال على الإقامة (iii) يشير إلى أنّ الموت قد أقام عند أيوب وسينال منه.

المحور الثالث: الأفعال الدالة على الخذلان:

لقد شكّلت أفعال الخذلان والرفض في نص أيوب دوائر عدة أهمها:
 -دائرة خذلان جسده له:

ولها وظف الفعل "خان" فقد خانته قواه وخانه جسده:
 فيها أنت أُرشدتَ الكثيرَ مشدداً أياديَ خائتها قوى وعُرُوقُ
 وكذلك لم تطقه ملابسه فوظف لذلك فعل الرفض "تكرهني":
 فإنّك وسط النقعِ تغمسني لكي تُكرهني ثوبي به أتدثرُ
 -دائرة ابتعاد الآخرين عنه:

وقد حشد النص لذلك الكثير من الأفعال الدالة. لنا أن نوضحها بالجدول الآتي:

الموطن	الفعل
مَنْ يَخَاصِمُنِي فَأَلْزَمَ صِمَتاً	يخاصم
وَبِرُوحِي أَجُودُ فِي الْأَكْرَمِينَا	تحجب
وَعَلَامَ تُحْجِبُ وَجْهَكَ عَنِّي	خذلي، نسوني
أَقَارِبِي قَدْ خَذَلْنِي وَالْأَلَى	رذلني
يَدْرُونَنِي قَبْلَ نَسُونِي غَمَطاً	كرهني
رَذَلْنِي الْأَوْلَادُ أَيْضاً وَإِذَا	تطاردوني
مَا قَمْتُ قَالُوا فِي قَوْلَا فُرْطاً	يُعادي
كَرِهَنِي رَهْطِي جَمِيعاً وَالَّذِي	
أَحْبَبْتُهُمْ مَالُوا عَلَيَّ قَسَطاً	
لِمَا تُطَارِدُونَنِي كَاللَّهِ مَا	
شَبَعْتُمْ مِنْ أَكْلِ لَحْمِي سَرَطاً	
أُضْحِي يُعَادِينِي كَشَرِّيرٍ لُكْغٍ	
مَعَانِدِي كِفَاعِلِ الشَّرِّ وَمِنْ	

إنّ المتبوع لأفعال هذه الدائرة يجدها قد اتسعت، ووُظفت لدلالات تدل على الخذلان تمثلت في الآتي:

ابتعاد الآخرين عنه مخاصمتهم له ابتعاد الأقارب عنه كرههم له مطاردتهم
 ومعاداتهم له

ابتعاد الآخرين عنه — مخاصمتهم له — ابتعاد الأقارب عنه — كرههم له — مطاردتهم ومعاداتهم له

النتيجة
طلب الرأفة منهم.

فيا أخلائي حنّاء بي ارفقوا قد مسّني الله بضّرٍ وسَطًا

بعد هذا التتبُّع للأفعال الدالة على مأساة أيّوب، يظهر بوضوح أنّ هذا المستوى من اللغة يُمثِّل المأساة بمستويات متعدّدة، تشتمل على الخوف والقلق على الذات والأبناء، والشُّعور بالخذلان من الذات والآخرين، وفقدان الأمل بالخلاص والنَّجاة. وبينما تُمثِّل هذه المأساة محتوى نصِّ سفر أيّوب نفسه، تعكس في الوقت نفسه إحساس النّاظم بالمأساة في مسيرة حياته وفي صراعاته وشعوره بالخذلان وعدم القدرة على الخلاص. وإذا كانت مأساة أيّوب قد نتجت أساساً من مرضه، وبعد ذلك انتقلت، كما أظهرت المتعلّقات الدلالية للأفعال في الأمثلة السابقة، لتشمل أبناء وعلاقاته المختلفة، فإنّ مأساة "رزق الله حسّون" قد نتجت من الإطار السياسيّ، لكنّها شملت مختلف مستويات الحياة، وأبرزها السّجن، وتنقّله بعد ذلك بين المنافي حتى نهاية حياته. إنّ اختيار "رزق الله حسّون" لهذا المحتوى يدعو بلا شكّ للقول: إنّهُ متأثّر بمأساته الشّخصيّة ويتناسب معها، سواء كان هذا التّأثّر واعياً أو غير واعٍ.

الخاتمة:

لنا بعد هذه الدراسة لأفعال الخوف والدمار والخراب والابتلاء والخذلان في شعر "رزق الله حسّون" في الجزء الخاص بسفر أيّوب، أن نرصد أبرز ما توصلت إليه الدراسة:

- بيّنت الدراسة أنّ استعمال الأفعال عند الشاعر ناتج عن دراية منه بمعانيها الدقيقة، وقد تمثل ذلك في ما نقله لنا الشاعر من خوف أيّوب، وما حلّ به من دمار وخراب وابتلاء وخذلان ممن حوله

- عكست هذه الأفعال المُستعملة في نص أيّوب أمراً مفاده: أنّ اختيار الفعل جاء وفقاً للحالة الشعورية التي مرّ بها أيّوب

- وظف الكاتب فضلاً عن الأفعال الدالة على الخوف والدمار والخراب والابتلاء والخذلان ألفاظاً أخرى مساندة، رفعت بدورها من جِدة التعبير عند الشاعر، ومن ثمّ نقل المأساة بصورتها الواضحة

-كأنّ الشاعر في ترجمته هذه ونقله معاناة أيوب ينقل لنا ما حلّ به من خوف واضطراب، وما أصاب حياته من تشتت، وبُعد عن الأوطان والأصحاب، فقد مرت حياته باضطرابات عدة، ومراحل صعبة، فجاء نصه هذا على لسان أيوب ناقلاً لحياته وضياعه وموته بعيداً عن وطنه
-بقليل من التساهل يمكن لنا أن نؤكد الآتي: إن اللغة واستعمال اللفظ المناسب أشبه ما يكون بالعمل الهندسي المثقن، ولعلّ هذه الدراسة، وهذا التحليل كشف عن شيء من هذا

الهوامش:

- ينظر: ابن السراج، أبو بكر محمد، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ج1، ص38، و ابن هشام، جمال الدين، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م، ص12i
-ينظر: علامات الفعل: ابن الناطم، عبد الله بدر الدين، شرح ابن الناطم، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م، ص10-11، و ابن عقيل بهاء الدين، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد معي الدين عبد الحميد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2015م، ج1، ص31-32ii
- ينظر: الفضلي، عبد الهادي دراسات في الفعل، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1982م، ص24-25iii
-فيروزبور، مرضية، أثر السياق في توظيف الأفعال لدى أحمد عبد المعطي حجازي-دراسة من منظور استراتيجية الخطاب- مجلة بحوث في العربية، المجلد12، العدد22، 2020م، ص96iv
-الشمري، عمار، دلالة الفعل الماضي في التوصيف القرآني لبني إسرائيل، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد15، العدد1، 2019م، ص291v
-دراسات في الفعل ص17، وينظر: جلول، البشير، دلالة الفعل في العربية من حيث المصطلح الزمني، مجلة كلية الآداب والعلوم، جامعة محمد خضير، بسكرة، 2015م، ص238vi
-الغامدي، محمد، خصائص الفعل في العربية، مجلة العقيق، المجلد37، العددان73،74، نادي المدينة المنورة الثقافي، 2010م، ص90vii
-المرجع نفسه، ص90viii
-الحمصي، قسطنطي، أدباء حلب ذوو الأثر في القرن التاسع عشر، المطبعة الماوردنية، حلب، 1925م ص8-9ix
--الكيالي، سامي، الأدب العربي المعاصر في سوريا 1850-1950م، مكتبة الدراسات الأدبية، دار المعارف، مصر، ط2، ص43-44x
-زبدان، جورج، تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع عشر، مؤسسة هنداي، 2012م ص158xi
-المرجع نفسه ص161xii
- أدباء حلب ذوو الأثر في القرن التاسع عشر، ص11. وينظر: فليب، الفيكونت، تاريخ الصحافة العربية، المطبعة الأدبية، بيروت، 1913م، ص248xiii
-تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع عشر، ص161xiv
-، أدباء حلب ذوو الأثر في القرن التاسع عشر، ص9xv
-الأدب العربي المعاصر في سوريا، ص47xvi
-تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع عشر، ص163xvii

- المرجع نفسه، ص 162 xviii
- الأدب العربي المعاصر في سوريا، ص 47 xix
- المرجع نفسه، ص 47xx
- رينيه ويليك، أوستن وارن، نظرية الأدب، ترجمة: معي الدين صبيحي، مراجعة: حسام الخطيب، ص 235 xxi
- 617- ابن دريد، محمد بن الحسن، جبهة اللغة، تحقيق رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1987م، ج 1، ص xxi
- ابن فارس، أحمد أبو الحسن، معجم اللغة لابن فارس، تحقيق زهير عبد المحسن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 2، 1986، ص 307xxiii
- ينظر الأبيات الواردة في الجانب التطبيقي: حسون، رزق الله، أشعر الشعر، المطبعة الأميركية، 1870م، ص 4-xxiv 74
- الخريشة، حمد، ضمائر المتكلم في شعر عمر بن كلثوم-دراسة سيميائية دلالية-، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، العدد 103، 2017م، ص 62-xxv 63
- الرازي، زين الدين، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ، المكتبة العصرية، بيروت، ط 5، 1999م ص 131xxvi
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 3، ج 8، ص 135 xxvii
- ضمائر المتكلم في شعر عمر بن كلثوم، ص 66-xxviii 67
- السامرائي، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2000م، ج 3، ص 323xxix
- مختار، أحمد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط 1، 2008م، ج 2، ص 906 xxx
- الفيروزآبادي، مجد الدين، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق محمد النجار، المجلس الأعلى للشتون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1996م، ج 3، ص 86، وينظر ألفاظ الخوف في القرآن، موقع إسلام ويب xxxi
- حميدن صالح بن عبد الله، نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة، ط 4، ج 6، ص 2169، وينظر: ألفاظ الخوف في القرآن xxxii
- رضا، أحمد، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1958م، ج 2، ص 604 xxxiii
- زينب، حميدي، دراسة الاستفهام في القرآن - سورة الملك أنموذجاً- رسالة جامعية، جامعة ألكي محند أولحاج، الجزائر، 2014م، ص 20xxxiv
- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 647 xxxv
- جبهة اللغة، ج 1، ص 330xxxvi
- النساء، آية 6xxxvii
- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 170xxxviii
- معجم اللغة، ص 140xxxix
- معجم اللغة العربية المعاصر، ج 1، ص 260 xl
- عباد، إسماعيل، المحيط في اللغة، تحقيق محمد آل ياسين عالم الكتبن بيروت، ط 1، 1994م، ج 4، ص 393 xli
- مختار الصحاح، ص 188 xlii
- مريم، آية 68xliii
- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1416 xliv
- رضا، أحمد، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، ج 5، ص 171xlv
- لسان العرب، ج 6، ص 204xlvi
- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1146xlvii
- السعدي حسن، دلالة الفعل المزيد بالتضعيف- فعل في القرآن الكريم، كلية الدراسات القرآنية، جامعة بابل، 2001م، ص 2xlviii

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، ج2، ص 157، وينظر: وداعة، مرتضى، التضعيف ووظائفه الصرفية والنحوية والدلالية xlix

- الأنبياء، آية 881

- ابن يعبش، موفق الدين، شرح المفصل، المطبعة المنيرية، ج8، ص 118، وابن هشام، جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، 1985م، ص 488، وحسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط 3، ج 4، ص3 وينظر: كاظم، ظاهر، دلالة النداء وأنماط استعماله في شعر المتنبي lii
- جمهرة اللغة، ج1، ص lii.622

المصادر والمراجع

- جلول، البشير، دلالة الفعل في العربية من حيث المصطلح الزمني، مجلة كلية الآداب والعلوم، جامعة محمد خضير، بسكرة، 2015م
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4 حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3
- الحمصي، قسطنطين، أدباء حلب ذوو الأثر في القرن التاسع عشر، المطبعة الماوردية، حلب، 1925م
- الخريشة، حمد، ضمائر المتكلم في شعر عمر بن كلثوم- دراسة سيمائية دلالية-، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، العدد 103، 2017م
- ابن دريد، محمد بن الحسن، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987م
- حسون، رزق الله، أشعر الشعر، المطبعة الأميركانية، 1870م
- رضا، أحمد، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1958م
- الرازي، زين الدين، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ، المكتبة العصرية، بيروت، ط5، 1999م
- رينيه ويليك، أوستن وارن، نظرية الأدب، ترجمة: معي الدين صبيحي، مراجعة، حسام الخطيب
- زيدان، جورج، تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع عشر، مؤسسة هنداوي، 2012م
- زينب، حميدي، دراسة الاستفهام في القرآن- سورة الملك أنموذجاً- رسالة جامعية، جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر، 2014م
- ابن السراج، أبو بكر محمد، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت
- السعدي حسن، دلالة الفعل المزيد بالتضعيف- فعل في القرآن الكريم، كلية الدراسات القرآنية، جامعة بابل، 2001م
- السامرائي، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000م
- الشمري، عمار، دلالة الفعل الماضي في التوصيف القرآني لبني إسرائيل، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد 15، العدد 1، 2019م

- عباد، إسماعيل، المحيط في اللغة، تحقيق محمد آل ياسين عالم الكتب، بيروت، ط1، 1994م
- ابن عقيل بهاء الدين، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد معي الدين عبد الحميد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2015م
- الغامدي، محمد، خصائص الفعل في العربية، مجلة العقيق، المجلد 37، العددان 73، 74، نادي المدينة المنورة الثقافي، 2010م
- الفضلي، عبد الهادي دراسات في الفعل، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1982م
- ابن فارس، أحمد أبو الحسن، مجمل اللغة لابن فارس، تحقيق زهير عبد المحسن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1986
- الفيروزآبادي، مجد الدين، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق محمد النجار، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1996م
- فيروزبور، مرضية، أثر السياق في توظيف الأفعال لدى أحمد عبد المعطي حجازي- دراسة من منظور استراتيجية الخطاب- مجلة بحوث في العربية، المجلد 12، العدد 22، 2020م
- الكيالي، سامي، الأدب العربي المعاصر في سوريا 1850-1950م، مكتبة الدراسات الأدبية، دار المعارف، مصر، ط2
- مختار، أحمد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 2008م
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، ج8
- ابن هشام، جمال الدين، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التراث العربيين بيروت، ط1، 2001م
- ابن هشام، جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، 1985م
- ابن الناظم، عبد الله بدر الدين، شرح ابن الناظم، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م
- ابن يعيش، موفق الدين، شرح المفصل، المطبعة المنيرية.

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقتها بالدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء

سجى سليمان نزال* أ.د. إبراهيم باجس معالي**

تاريخ وصول البحث: 2025/8/2 م تاريخ قبول البحث: 2025/10/19 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي والاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (206) زوجة شهيد تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وتم تطبيق مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ومقياس الدعم النفسي الاجتماعي، وتم استخراج الخصائص السكومترية للمقاييس. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي جاءت بمستوى متوسط، كما وأظهرت وجود علاقة عكسية بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي، وأوصت الدراسة بتوفير مراكز إرشادية لتقديم الرعاية النفسية والاجتماعية تساعد على التكيف النفسي الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: اضطراب ما بعد الصدمة، الدعم النفسي الاجتماعي، زوجات الشهداء.

* باحثة.

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

Post-traumatic stress disorder and its Relationship to Psychosocial Support among Wives of Martyrs

Abstract

The current study aimed to identify the relationship between post-traumatic stress disorder and psychosocial support among wives of martyrs in Jordan. The descriptive correlational approach was applied. The study sample consisted of (206) wives of martyrs who were randomly selected. The post-traumatic stress disorder scale and the psychosocial support scale were applied, and the psychometric properties of the scales were extracted. The results showed that the level of post-traumatic stress disorder and psychosocial support was at a moderate level. It also showed the existence of an inverse relationship between post-traumatic stress disorder and psychosocial support. The study recommended providing guidance centers to provide psychological and social care that helps in psychosocial adaptation.

Keywords: Post-traumatic stress disorder, Psychosocial support, Wives of martyrs

المقدمة:

الشهداء هم رمز التضحية والفداء، فهم الذين قدموا أرواحهم دفاعاً عن الوطن والمبادئ السامية، فللشهيد مكانة عظيمة في الإسلام، حيث ورد ذكرهم في القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾ [آل عمران: 169]، مما يدل على أن الشهداء ينالون حياة خاصة عند الله، مليئة بالكرامة والنعيم، لذلك فإن استشهاد الزوج يعتبر صدمة تعيشها زوجة الشهيد.

المعاناة النفسية الناتجة عن استشهاد الأزواج أو الأبناء أو الآباء تفاقم من حدة الأسى والمعاناة، فالمعاناة ليست عابرة، بل قد تدوم لفترات طويلة نسبياً، فالإنسان الذي يتعرض لصدمة وقلق وتوتر يكون عادة غير متكيف ولديه مخاوف واضحة، ولكن الأفراد الذي يمتلكون الصلابة النفسية يكونون أكثر تكيفاً مع حياتهم اليومية ولديهم قلق متوازن ويكونون أقل عرضة للمعاناة.

ويعتبر استشهاد الزوج من أقسى المواقف التي تتعرض لها الأسرة وخاصة الزوجة، ويعتبر من أكثر الأحداث التي تسبب الصدمة النفسية للزوجة والأسرة، لما تركه من آثار سلبية على حياة الأفراد وصحتهم النفسية والجسدية، كما وينتج عنها استجابات معرفية وانفعالية واجتماعية مرضية وغير تكيفية تتمثل في العجز والخوف والقلق والشعور بالذنب وفقدان السيطرة (Shuchter & Zisook, 2005).

استشهاد الزوج يؤدي إلى خلل في المنظومة الأسرية، ويخلق ضغوطات وخبرات مؤلمة لأسر الشهداء، وفي ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها زوجات الشهداء تكون حياتهن مليئة بالتحديات والضغوطات التي تحول دون تكيفهن واستقرارهن (الصفدي، 2013). وهذا الفقدان يضعهن في مواجهة العديد من التحديات الاقتصادية والاجتماعية، والانفعالية، بالإضافة إلى صدمة فقدانهن لأزواجهن؛ فنظراً للتغيرات التي تصيب منظومة العلاقة والأدوار في الأسرة لفقدانها أحد ركناتها، حيث إن الأدوار المختلفة التي كان يقوم بها الزوج قد لا تكون الزوجة قادرة على أدائها، فمثلاً عندما يكون الزوج هو من يتولى الشؤون والاحتياجات المالية للأسرة، ففقد الزوج يؤدي إلى ضغوط مالية قد تؤدي بالأسرة إلى عدم القدرة على توفير احتياجاتها، وهو ما يخلق ضغوطاً إضافية على الزوجة في وقت لا تستطيع تحمله في ظل الضغط الناتج عن صدمة الفقدان، مما يجعل زوجات الشهداء أكثر الفئات حاجة للدعم من جميع الجوانب وخاصة الدعم النفسي الاجتماعي (Sevak, Weir, & Willis, 2003). حيث

أشارت نتائج دراسة ماكللي (Mackley, 2017) أن دعم الأسرة هي أكثر أنواع الدعم التي تحتاجها الفاقدة، ومن ثم دعم الأصدقاء، ومن ثم دعم المجتمع بمؤسساته. فالدعم النفسي الاجتماعي عامل ضروري لتحسين مستوى الصحة النفسية والجسدية، حيث يعمل على دعم الأفراد وتماسكهم، على الرغم من مواجهة أحداث الحياة السلبية (2019 Rahimi & Jalali)، وهو مفهوم أساسي يُفهم على أنه مقدار الدعم المُقدّم من البيئة والآخرين، ويُعدّ مؤثراً للغاية في خفض شدة الأعراض، وكذلك في جودة حياة الأفراد، لأن أساليب مواجهة الفرد للضغوط تتأثر بنوعية تلقي الدعم النفسي الاجتماعي، حيث يعد أحد أهم الأساليب لمواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية والصدمات النفسية (Taheri et al, 2014).

يعتبر اضطراب ما بعد الصدمة مشكلة نفسية شائعة تحدث بعد وقوع حدث ما، وهي مؤلمة ومجهدّة للغاية، وتهدد حياة الفرد والمجتمع، وهي حالة تتطلب قدرة الشخص على التكيف مع المشكلات والأزمات، وغالبًا ما يحدث هذا الاضطراب بسبب التعرض للكوارث الطبيعية أو نتيجة الحروب، أو التعرض لصدمة الموت لأحد أفراد أسرته، ويتحول اضطراب ما بعد الصدمة تدريجيًا إلى حالة مزمنة لدى حوالي (40%) من الأشخاص الذين يعانون منه (Tedla et al, 2024). وينشأ اضطراب ما بعد الصدمة نتيجة التعرض لأحداث مرهقة أو صادمة، ويظهر على شكل مزيج من فرط التفاعل، واليقظة المفرطة، والتجنب، والانزعاج، وإعادة التجربة (American Psychiatric Association, 2013).

مشكلة الدراسة:

إن الصدمة النفسية الهائلة التي تعرضت لها الباحثة، عندما تلقت نبأ استشهاد زوجها وهي في سنوات زواجها الأولى، تعتبر علامة فارقة في حياتها الشخصية والأسرية، وإن حجم المعاناة الذي عاشته الباحثة ولا تزال تعيشه لغاية الآن، دفعها أن تحول هذه الصدمة والخبرة المؤلمة إلى أطروحة دكتوراه، لمساعدة نفسها أولاً ولمساعدة زوجات الشهداء الأخريات على كيفية العمل على تجاوز الصدمة النفسية، والعمل على إعادة بناء ذات جديدة، واستثمار الدعم النفسي الاجتماعي المقدم من الآخرين لبناء شخصية إيجابية.

كما أنّ الخبرات النفسية المؤلمة والمفاجئة لها تداعيات خطيرة على صحة زوجات الشهداء النفسية، والشعور بالحزن والأسى والخوف والرعب (Asl et al, 2025). فاضطراب ما بعد الصدمة المزمن يؤثر سلبيًا على التكيف مع ظروف الحياة، ويتوقف مدى تأثيرها على عوامل عدة

تتمثل بخصائص الشخصية والنضج والعمر والدعم والمساندة النفسية الاجتماعية (الخطيب، 2021).

كما وقد تشمل المشكلات التي تواجهها زوجات الشهداء صعوبة الجمع بين عدة أدوار، فممارسة دورها داخل المنزل وخارجه، حيث تصبح الزوجة هي المعيلة الوحيدة، وهذا يؤدي إلى مزيد من الضغوط والمشكلات النفسية (حسين، 2013)، ومعاناة زوجة الشهيد تكمن في شعورها بالوحدة الناتجة عن فقد الزوج، وهذا ما أشارت إليه نتيجة دراسة (المزيبي، 2008) من وجود علاقة بين الشعور بالذنب والكآبة وبين الإحساس بالوحدة للنساء اللواتي فقدن أزواجهن، كما توضح نتائج دراسة (الخضري، 2019) إن الظروف الاجتماعية المتعلقة بالنساء والقيم والعادات والتقاليد تشكل عبئاً إضافياً عليهن عند فقد الزوج، إذ يفرض أن يعشن واقعاً مريئاً يتجلى في الانعزال والصمت وتجنب الآخرين، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة المشكلة وتهديد أمنهن وصحتهن النفسية، ويضعن أمام خيار الاستسلام لنظرة المجتمع السلبية أو الاستمرار والمواجهة للمجتمع بأكمله.

وبلغ عدد الشهداء في الأردن (3115) شهيداً حسب إحصائيات القيادة العامة (2025). وتختلف أوضاع زوجات الشهداء عالمياً وفي الوطن العربي والأردن من حيث الدعم النفسي والاجتماعي والاقتصادي الذي يتلقينه، ففي بعض الدول، يتم تقديم مساعدات مالية ورعاية اجتماعية لضمان حياة كريمة لهن ولأبنائهن، بينما في دول أخرى قد يواجهن تحديات كبيرة تتعلق بالاستقلال المالي والاندماج الاجتماعي، أما في الأردن فهناك جهود حكومية ومجتمعية لدعم أسر الشهداء، حيث توفر الدولة برامج مساندة تشمل الدعم المالي والتعليم والرعاية الصحية (قانون صندوق شهداء القوات المسلحة الأردنية، 2018). لذلك تبرز الحاجة إلى تعرف العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى زوجات الشهداء في الأردن؟
- ما مستوى الدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن؟

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى مستوى اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن.

- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية: إن دراسة اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء تسهم في إثراء الإطار النظري للأدبيات النفسية والاجتماعية التي تسلط الضوء على التكيف مع الصدمات الشديدة وفقدان الزوج، حيث تقدم إضافة معرفية من خلال توسيع قاعدة معرفية متعلقة باضطراب ما بعد الصدمة، في سياق خاص وحساس يتمثل في زوجات الشهداء، وهي فئة غالباً ما تواجه صدمات مركبة نفسية واجتماعية، وتوضيح الدور التفاعلي للدعم النفسي الاجتماعي في التخفيف من شدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، مما يعزز من فهم العلاقة بين الدعم المتاح للأفراد وصحتهم النفسية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: توظيف نتائج الدراسة للمساعدة في عمل برامج إرشادية للتعامل مع الاضطرابات الناتجة عن فقدان لدى زوجات الشهداء في الأردن، ومساعدة الأخصائيين النفسيين على اختيار أفضل الطرق الإرشادية لمساعدتهم، وتقديم الدعم والرعاية النفسية لهم، وتوفير الدراسة الحالية أدوات لقياس مستوى الدعم النفسي الاجتماعي وقياس اضطراب ما بعد الصدمة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تتمثل مصطلحات الدراسة الحالية وتعريفاتها الإجرائية فيما يأتي:

اضطراب ما بعد الصدمة (Post-traumatic Stress Disorder): يُعرّف اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) بأنه رد فعل إجهادي يتميز بإعادة تجربة الصدمة، والتجنب، وزيادة الإثارة الفسيولوجية، ويميل إلى أن يكون مزمنًا إلى حد ما، ويستمر لمدة شهر على الأقل، مع تزايد الأعراض وتراجعها طوال فترة الاضطراب (Gillihan et al, 2014: pp: 82) ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة.

الدعم النفسي الاجتماعي (Psychosocial Support): الإجراءات التي تُلبّي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأفراد والأسر والمجتمعات، والتي تتضمن التفاعل النشط بين البعد النفسي والبعد الاجتماعي للشخص، حيث يشمل البعد النفسي العمليات الداخلية والعاطفية والتفكيرية، والمشاعر وردود الفعل، بينما يشمل البعد الاجتماعي العلاقات، والشبكة الأسرية والمجتمعية، والقيم الاجتماعية، والممارسات الثقافية (Zembrack et al, 2007: pp: 376).

ويُعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي. زوجات الشهداء (Wives of Martyrs): تعرف إجرائياً "زوجة الشهيد" بأنها المرأة التي تعرضت لفقد شريك حياتها بسبب الموت وما قد ينتج عن ذلك من تغيرات ومشكلات صحية، ونفسية واجتماعية واقتصادية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- تتمثل في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية، على النحو الآتي:
- الحدود البشرية: تضمنت الدراسة عينة من زوجات الشهداء في الأردن.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جميع المحافظات في الأردن.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة بالفترة من 2024-2025.
- محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بكفاءة وجدية أفراد الدراسة والإجابة على مقاييس الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الدعم النفسي الاجتماعي:

تعتبر البيئة الاجتماعية من المصادر التي من خلالها يحصل الأفراد على الدعم والمساعدة، كالأُسرة والأقارب والأصدقاء والزملاء، والذين لهم مكانة خاصة في حياة الأفراد، ومستوى المؤازرة الذي يتلقاه الأفراد من خلال علاقاتهم الاجتماعية، وتؤدي دوراً هاماً في الدعم النفسي الاجتماعي.

يعتبر الدعم النفسي الاجتماعي من أهم المصادر التي تعود بشكل إيجابي على الأفراد؛ ذلك أن وسائل الدعم الاجتماعي تُقدم بشكل كبير في تحقيق الرضا عن الحياة، بالإضافة إلى تقديمها بشكل كبير وفعال في نجاح الأفراد في القيام بأدوارهم الحياتية المختلفة، وتساعد على التكيف من خلال تعزيز قدرتهم على التعامل مع مختلف ضغوطهم وتحديات الحياة المختلفة، ويوفر الدعم كذلك فرصاً كبيرة للأفراد ليتمكنوا من خلالها مواجهة التحديات المختلفة، بالإضافة إلى

تخفيف الضغوط النفسية، وتحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية والاجتماعية والشعور بالرضا (Yildirim, 2007).

ويعد الدعم النفسي الاجتماعي مصدراً مهماً، يحتاجه الأفراد في حياتهم اليومية؛ ذلك أن توفير الدعم يساعدهم على تقييم ما يواجهونه من ضغوط نفسية تقييماً واقعياً لمواجهة بكفاءة، كما أن حجم الدعم الذي يتلقاه الأفراد يؤثر في كيفية إدراكهم للضغوط المختلفة التي يتعرضون لها، ويؤدي دوراً مهماً في إشباع حاجتهم إلى الأمن النفسي وخفض مستوى معاناتهم النفسية الناتجة عن الضغوط والصدمات النفسية (الرواد وبدير، 2017).

يعرف بيكرود (Bekzod, 2025) الدعم النفسي الاجتماعي بأنه النمط المرغوب من السلوك الاجتماعي الذي ينتشر بين الأفراد في المجتمع في مواقف معينة، أكثر من كونه مظهراً لعملية تعكس طبيعة العلاقات الاجتماعية. ويعرف بأنه مجموعة التفاعلات الاجتماعية التي توفر للأفراد المساعدة الحقيقية، أو شعور من التعلق بالفرد أو المجموعة، التي ينظر إليها على أنها رعاية أو محبة (Almutairi, 2017). ويشير جلال (2007) بأنه إكساب المهارات والمعارف والقدرات التي تؤهل الأفراد لاتخاذ القرارات، بهدف تحديد الأولويات التي تعين على أداء الأدوار المنوط بها بكفاءة.

يشير كرونو سلانجين (Krohne & Slangen, 2005) إلى أهمية ودور الدعم النفسي الاجتماعي للحد من الآثار السلبية للتوتر، إذ تعمل كحاجز لخفض التوتر بعدة طرق، على سبيل المثال يمكن أن تكون ضرورية لدعم الفرد وتقديم تفسيرات أقل تهديداً للأحداث الشديدة للضغط، كما يمكن لشبكة المساندة المجتمعية أيضاً أن تزيد من احترام الفرد لذاته، وتعزز من كفاءته الذاتية، من خلال دعمها في تقديم حلول للمواجهة الفعالة، بالإضافة إلى دورات في تقديم حلول للمشكلات الحالية أو الضغوط التي تواجهه.

وأورد هابرا (Habra, 2005)، أن الدعم النفسي الاجتماعي متعدد الأشكال كالتالي:

-الدعم العاطفي: ويتمثل بإظهار التعاطف والتقبل والمودة والاهتمام والثقة والمحبة، والرعاية والتشجيع للأفراد، وإشعارهم بقيمتهم.

-الدعم المادي (الأدائي): وتتضمن الدعم المادي والمساعدة في العمل.

-الدعم المعلوماتي: وهو الدعم الذي يشير إلى إعطاء معلومات ونصائح، وإكساب الأفراد مهارات يستطيع من خلالها التعامل مع المواقف الضاغطة وحل المشكلات.

-دعم الأصدقاء: ويشير إلى ما يمكن للأصدقاء أن يقدموه لبعضهم في الظروف والمواقف الضاغطة والمؤلمة، ويوصف بأنه الشعور بالانتماء الاجتماعي الناتج عن الأنشطة الاجتماعية مع الآخرين، والتي تساعد على تشتت انتباه الشخص عن مشكلاته أو تؤدي إلى مزاج إيجابي.

-دعم التقدير: ويتضمن التقدير والدعم من الآخرين، والذي ينعكس بطريقة إيجابية على شخصية الأفراد وأدائهم.

يشكل الدعم النفسي الاجتماعي لزوجات الشهداء مصدراً هاماً، يساعد على خفض مستوى الإجهاد والمعاناة، وتجاوز التحديات التي يتعرض لها وتحسين أوضاعهن (زعر، 2018). ولا يقتصر الدعم على مرحلة معينة، أو لفترة استشهاد الزوج فقط، وإنما يجب أن تكون عملية مستمرة تساعد على تجاوز الكثير من الصعوبات والتحديات التي قد تظهر نتائجها مستقبلاً على زوجة الشهيد وأسرته، والتي تتمثل بالتوتر والقلق والخوف من المستقبل (الأحمد، 2011). ويؤدي الدعم دوراً محورياً كعامل وقائي من الاضطرابات النفسية لدى النساء اللاواتي فقدن أزواجهن، ويعزز القدرة في التعامل مع الضغوط، ويدعم آليات التكيف الإيجابي التي يحتجها (Awaliah, Adenika & Kaloeti, 2023). ويساعد الدعم النفسي الاجتماعي الفرد على الشعور بثقته بنفسه، ولديه القدرة على تخطي الصعوبات، حيث يساهم تقديم الدعم في تكيف الأفراد وتحسين الصحة النفسية لديهم، ويعمل على التقليل من الآثار السلبية للمشكلات النفسية كالإكتئاب والصدمات النفسية (Hannan et al, 2016).

تشير الصدمة النفسية إلى حدث لا يمكن السيطرة عليه وأنه يُهدد شعور الأفراد بالبقاء أو السلامة، وقد استُخدم مصطلح الصدمة للإشارة إلى الحدث السلبي، وكذلك ردود الفعل النفسية تجاه الأحداث الضارة، كما يمكن أن تسعى صدمة معقدة عند تعرض الأفراد بشكل متكرر للخبرات السلبية على مدار حياتهم، ويمكن أن تكون الأحداث المجعدة ناتجة عن عوامل بيئية، مثل: الموت أو الكوارث الطبيعية، أو عوامل من صنع الإنسان، مثل: العنف بين الأشخاص وحوادث المركبات، ويمكن أن تكون الصدمة النفسية أيضاً استجابة لتجارب حياتية، مثل: التواجد في علاقة حميمة مؤلمة، أو انفصال علاقة، أو تشخيص مرض يهدد الحياة (Briere & Scott, 2015).

يعرف اضطراب ما بعد الصدمة على أنه استجابة طبيعية تنتج عن التعرض لخبرة مؤلمة ومزعجة مسببة للصدمة بدرجة كبيرة، وأحداث غير طبيعية عاطفية أو جسدية مؤذية جداً، مما يجعل الأفراد يعانون بسبب هذه الأحداث بشكل متكرر، فيعانون من حالة مجعدة تتبع

الأحداث الصادمة من ذكريات وأفكار مخيفة (أبو عيشة وعبد الله، 2012). ويعرف عكاشة (2003) اضطراب ما بعد الصدمة أنه اضطراب يظهر كاستجابة متأخرة أو ممتدة زمنياً أو إجهاد يحمل طابع التهديد أو الكارثة، وينتج عنه ضيقاً للأفراد، مثل كوارث طبيعية أو تعذيب واعتداء، حرب، مشاهدة موت آخرين موتاً عنيفاً.

أما الجمعية الأمريكية للطب النفسي المشار إليها في (كامل والمحمود، 2024) فتعرفه بأنه الأعراض التي تحدث عند التعرض لضغط خبرة صدمية شديدة، وتشمل خبرة مباشرة للأفراد الذين تعرضوا للخبرة أو الحدث الذي يتضمن تهديد متخيل، أو حقيقي، أو جرح خطير، أو مشاهدة الحدث الذي يشمل موت، للشخص نفسه أو شخص آخر، أو العلم عن إيذاء خطير أو تهديد بالموت بأفراد الأسرة أو شخص عزيز وقريب

ويمكن الإشارة إلى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وهي:

-الأعراض الاقتحامية: وتتضمن الذكريات المؤلمة المتكررة المؤلمة، والأفكار اللاإرادية غير المرغوبة عن الحدث الصادم، وكوابيس وأحلام مؤلمة متكررة بالحدث الصادم، وهي محك رئيس في تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة، أيضاً flash backs ومضات ذاكرة، حيث يشعر الأفراد ويتصرفون كأن الحدث الصادم يتكرر، وقد تحدث هذه الاستجابات بشكل مستمر.

-التجنب: ويشير إلى تجنب الأفكار والذكريات المؤلمة والمشاعر السلبية، وتجنب العوامل الخارجية التي تحفز الذاكرة كالأماكن، الناس، والأحداث، المواقف والأنشطة التي تستثير الذكريات المؤلمة، كما أن الأفراد الناجون من الصدمات يشعرون بحذر الانفصال العاطفي عن الآخرين، وقد يكون لديهم صعوبة في التعبير عن مشاعرهم كالغضب والحب، محاولة منهم لتجنب التعامل مع مشاعرهم، والتجنب أحد الأعراض التي تدوم لوقت أكثر، ويتجسد في كبت الأفكار والمشاعر وسلوكيات الصدمة، وتجنبها كوسيلة لحماية الذات، ويتجلى أيضاً بحالات العزلة والانسحاب الاجتماعي، وفقدان الرغبة بالنشاطات الاجتماعية بعد الحدث الصادم (American Psychiatric Association, 2023).

-فرط اليقظة والانفعال: وتشير إلى نوبات الغضب المفاجئة والهيجان، وصعوبة في النوم أو البقاء نائماً، والانتباه المفرط لأي حركة أو صوت (حالة تأهب دائم)، بالإضافة إلى سلوكيات مدمرة للذات وتهور بعض الأحيان.

-التغيرات في المزاج والإدراك: وتتضمن مشاعر سلبية مستمرة كالشعور بالعار والذنب، أو فقدان الأمل، وعدم الاهتمام بالأنشطة اليومية، وعدم القدرة على الشعور بالسعادة، صعوبة في استرجاع المعلومات كتذكر تفاصيل الحدث (Regel & Joseph, 2017).

قد يصاب الأفراد باضطراب ما بعد الصدمة عندما يتعرضون أنفسهم أو شخص مقرب لديهم لحدث مجهود بشكل كبير، قد يشعر الأفراد بالعجز والخوف الشديد أو الرعب الذي شعر به الشخص خلال الحدث، وتتمثل الأحداث التي يُمكن أن تُؤدّي إلى هذا الاضطراب بـ:
-التعرض لحوادث صادمة كالحروب، والكوارث الطبيعية، الاعتداء الجسدي أو الجنسي، وحوادث ممرورية.

-مشاهدة أو التعرض لأحداث تتضمن عنف بشكل مباشر أو غير مباشر، مثل مشاهدة شخص يتعرض للأذى.

-الفقد المفاجئ لشخص قريب وعزيز أو التعرض لمواقف تهدد الحياة (Regel & Joseph, 2017).

الدراسات السابقة:

أجرى أسل وآخرون (Asl et al, 2025) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين التكيف الديني والتكيف لدى أزواج المحاربين القدامى المصابين باضطراب ما بعد الصدمة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (412) من أزواج المحاربين القدامى المصابين باضطراب ما بعد الصدمة والذين يعيشون في مدينة أصفهان بإيران، تم استخدام مقياس التكيف وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين إستراتيجية التأقلم الديني وتكيف زوجات المحاربين القدامى، فمع ارتفاع إستراتيجيات التأقلم الديني، ازداد تكيف زوجات المحاربين القدامى أيضاً.

قام كامل وعبد الحي (2024) بدراسة هدفت إلى تعرّف مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة إدلب، والكشف عن الفروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيري (عدد السنوات بعد استشهاد الزوج، وعدد الأولاد)، وبلغت عينة الدراسة (80) زوجة ممن تم اختيارهن بالطريقة القصدية، وتم تطبيق مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط في اضطراب ما بعد الصدمة لدى زوجات الشهداء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تعزى لعدد السنوات بعد استشهاد الزوج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير عدد الأولاد ولصالح عدد الأولاد أكثر من 5.

هدفت دراسة زيدان (Zeidan, 2024) التعرف إلى الآثار الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي تعيشها زوجات الشهداء والأسرى الفلسطينيين، عقب استشهاد أو سجن أزواجهن في المناطق الشمالية من فلسطين، واستُخدم المنهج النوعي وتكونت عينة الدراسة من (25) امرأة، منهن (10) زوجات شهداء و(15) زوجة لأسرى، وأشارت النتائج أن زوجات الشهداء تلقين دعمًا اجتماعيًا من عائلاتهن وأصدقائهن المقربين ومع ذلك، فقد واجهن تحديات اجتماعية كبيرة، لا سيما من عائلات أزواجهن المتوفين، بما في ذلك التدخل المستمر في حياتهن الشخصية والمراقبة الاجتماعية المستمرة، مما أدى إلى شعورهن بالعزلة ومن الناحية الاقتصادية، بالإضافة إلى ضائقة مالية رغم حصولهن على معاش حكومي ومساعدات خيرية لم تكن كافية لتلبية احتياجاتهن الأساسية وكما حظيت زوجات السجناء بدعم اجتماعي مماثل، وقد عانت كلتا المجموعتين من ضائقة نفسية عميقة، شملت الصدمة والحزن العميق، بسبب فقدان أزواجهن أو غيابهم، إلا أن معتقداتهن الدينية أدت دورًا حاسمًا في مساعدتهن على مواجهة هذه الصعوبات.

قامت السنوسي والسنوسي (2021) بإجراء دراسة هدفت إلى كشف دور المساندة الاجتماعية في خفض مستوى اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى عينة من زوجات الشهداء، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (40) امرأة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، تم تطبيق مقياس المساندة الاجتماعية، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. ووجود فروق تبعاً لمتغير العمر بالنسبة لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ووجود فروق دالة على المقياسين تبعاً لمتغير طبيعة السكن لصالح السكن مع أهل الزوجة.

أجرى الخطيب (2021) دراسة هدفت إلى تحديد المساهمة النسبية للدعم الاجتماعي في التنبؤ بالنمو ما بعد الصدمة وتقدير الذات لدى أمهات شهداء مسيرة العودة في قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (99) أمًا من أمهات الشهداء، تم اختيارهن من خلال عينة عشوائية بسيطة، وتم استخدام مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس تقدير الذات ومقياس نمو ما بعد الصدمة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن مستوى كل من الدعم الاجتماعي ونمو ما بعد الصدمة وتقدير الذات لدى أمهات الشهداء متوسطًا، ومن الممكن التنبؤ بنمو ما

بعد الصدمة في ضوء الدعم الاجتماعي ولكن من غير الممكن التنبؤ بالثقة بالنفس في ضوء الدعم الاجتماعي لدى أمهات شهداء مسيرة العودة في قطاع غزة.

وفي دراسة قام بها بورا وجين (Boora & Jain, 2020) هدف إلى بحث الشعور بالوحدة والدعم النفسي الاجتماعي لدى النساء فاقدمات الزوج والمنفصلات والأثر على الصحة النفسية، تم اختيار عينة مكونة من (25) امرأة منفصلة و(25) امرأة فاقدة لزوجها باستخدام أسلوب العينة القصدية، وتم جمع المشاركات من المنازل ومحكمة الأسرة ومنظمة غير حكومية في دلهي - الهند، تم استخدام مقياس الشعور بالوحدة ومقياس الدعم النفسي الاجتماعي، ومقياس الصحة النفسية. أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين الصحة النفسية والوحدة لدى النساء المنفصلات وفاقدمات الزوج، ووجود ارتباط إيجابي بين الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي.

هدفت دراسة أجراها صبيرة وسعدي وبدر (2019) إلى معرفة الفروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيرات: مدة الصدمة، المستوى التعليمي، وطبيعة السكن، في مدينة جبلة، وتكونت عينة الدراسة من (50) زوجة، وتم تطبيق مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيري مدة الصدمة والمستوى التعليمي، ووجود فروق تبعاً لمتغير طبيعة السكن لصالح السكن غير المستقل مع كلاً من (أهل الزوج، أهل الزوجة).

أجرى أكوندزاده وايبادي وهوجاتي (Akoondzadeh, Ebadi, Nouhi & Hojjati, 2017) دراسة هدف إلى فحص تجارب الحياة لدى زوجات المحاربين القدامى الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة، تكونت عينة الدراسة من (16) زوجة من زوجات المحاربين القدامى الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة في محافظة كلستان بإيران، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، أظهرت النتائج كشفت الدراسة عن أربع فئات رئيسية وتُشكل هذه الجوانب تهديدات كبيرة للصحة لدى الزوجات وهي: (الصحة النفسية وتتمثل بالمشكلات النفسية والذكريات، (الوظيفة الجسدية وتتمثل بالإصابات الجسدية واضطرابات النوم، (الأسر في الحياة وتشير إلى الإذلال وانعدام الاستقلالية في الحياة. (العزلة وتتضمن الخلل في التفاعل الاجتماعي. (اختلال الحياة الأضرار التي تصيب الأبناء، والخلل في التفاعلات الأسرية.

وفي دراسة ماكلي (Mackley, 2017) التي هدفت إلى كشف مستوى الدعم النفسي الاجتماعي لدى فاقدمات الزوج، استخدم المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (27) امرأة فاقدة لزوجها

تم اختيارهن عشوائياً من مركز الضمان الاجتماعي في ماليزيا، تم استخدام مقياس الدعم النفسي الاجتماعي. أظهرت النتائج أن مستوى الدعم النفسي الاجتماعي ككل جاء بمستوى منخفض، وأن دعم الأسرة هي أكثر أنواع الدعم التي تحتاجها الفاقدة، ومن ثم دعم الأصدقاء، ومن ثم دعم المجتمع بمؤسساته.

التعقيب على الدراسات السابقة:

خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، والتي تناولت متغيرات الدراسة اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي، إن هناك بعض الاختلافات من حيث العينة وبيئتها ومكان التطبيق وأهدافها، وقد تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها الأولى على مستوى الأردن لدراسة عينة زوجات الشهداء بالإضافة أنها بحثت العلاقة بين المتغيرات مجتمعة وهي اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء، حيث لا توجد دراسة أخرى بحثت هذه المتغيرات.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع زوجات الشهداء في الأردن، والبالغ عددهن (251) من (2005 - 2025)، (الجيش العربي، 2025).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة ممثلة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية والتي بلغ عددها (206) من زوجات الشهداء اللواتي يراجعن المراكز في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس اضطراب ما بعد الصدمة: تم استخدام مقياس سالم والشرعة (2014)، حيث استند للمعايير التشخيصية حسب (DSM-5) والأدب النظري المرتبط بمقاييس اضطراب ما بعد الصدمة مثل اختبار هارفارد لاضطراب ما بعد الصدمة، وتكون المقياس من (20) فقرة موزعة على (3) أبعاد كالآتي:

-استعادة خبرة الحدث الصادم: وتقيسه الفقرات (1، 4، 7، 10، 13، 16).

-التجنب: وتقيسه الفقرات (2، 5، 8، 11، 14، 17).

-تغيرات سلبية في المزاج: وتقيسه الفقرات (3، 6، 9، 12، 15، 18، 19، 20).

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى، من خلال عرضه على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي، لبيان ملاحظاتهم والتحقق من سلامة الصياغة ومناسبتها لأهداف الدراسة، ثم تم اعتماد الفقرات التي حققت نسبة اتفاق 80% من المحكمين، وتم إجراء تعديلات على بعض الفقرات وفقاً لملاحظاتهم.

صدق البناء:

للتحقق من صدق المقياس تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والدرجة الكلية للمقياس، من خلال تطبيق المقياس على (30) زوجة من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول (1) يبين النتائج:

الجدول (1) معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة:

استعادة خبرة الحدث الصادم			التجنب			تغيرات سلبية في المزاج		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الكل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الكل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الكل
1	.488**	.440**	2	.389*	.318*	3	.512**	.530**
4	.708**	.568**	5	.300	.271	6	.471**	.520**
7	.667**	.635**	8	.603**	.523**	9	.792**	.738**
10	.709**	.621**	11	.723**	.672**	12	.767**	.661**
13	.788**	.785**	14	.840**	.820**	15	.801**	.767**
16	.561**	.573**	17	.631**	.733**	18	.804**	.701**
معامل ارتباط البعد مع المقياس ككل	.924**	معامل ارتباط البعد مع المقياس ككل	.920**	معامل ارتباط البعد مع المقياس ككل	.920**	19	.847**	.830**
						20	.764**	.755**
						معامل ارتباط البعد مع المقياس ككل		.955**

يبين الجدول (1) أن معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية تراوحت (0.271 – 0.830)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع البعد (0.300 – 0.847)، أما معاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية وتراوحت (0.920 – 0.955)، وهي أعلى من (30) مما يدل على تمتع الفقرات بدلالات صدق مناسبة.

ثبات الاتساق الداخلي:

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل والأبعاد، من خلال تطبيق المقياس على (30) زوجة من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول (2) يبين النتائج:

الجدول (2) معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة

البعد	معامل ثبات كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	0.916
استعادة خبرة الحدث الصادم	0.727
التجنب	0.623
تغيرات سلبية في المزاج	0.870

يبين الجدول (2) أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت (0.623 – 0.870)، وبلغت للدرجة الكلية (0.916)، وهي معاملات ثبات أعلى من (0.70) مما يدل على تمتع المقياس بثبات جيد.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بدرجة كبيرة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بدرجة كبيرة (1) درجة واحدة، ولغايات الدراسة الحالية تم تقسيم الدرجات إلى مستويات حسب الآتي:

- من (1 – 2.33) منخفض.

- من (2.34 – 3.66) متوسط.

- من (3.67 – 5) مرتفعة.

ثانياً: مقياس الدعم النفسي الاجتماعي:

تم تطوير مقياس الدعم النفسي الاجتماعي بعد الاطلاع على مقاييس ذات علاقة والرجوع للدراسات والأدبيات ذات العلاقة، كدراسة كل من أبو شاويش (2018)، ودراسة عوض وصالح (2020)، ودراسة روسوفا وآخرون (Rosova et al, 2015)، وتكون المقياس من (15) فقرة.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرضه على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي، لبيان ملاحظاتهم والتحقق من سلامة الصياغة ومناسبتها لأهداف الدراسة، ثم تم اعتماد الفقرات التي حققت نسبة اتفاق 80% من المحكمين، وتم إجراء تعديلات على بعض الفقرات وفقاً لملاحظاتهم.

صدق البناء:

للتحقق من صدق المقياس تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، من خلال تطبيق المقياس على (30) زوجة من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول (3) يبين النتائج:

الجدول (3) معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي:

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	.462**	9	.610**
2	.588**	10	.537**
3	.682**	11	.706**
4	.587**	12	.558**
5	.538**	13	.595**
6	.495**	14	.480**
7	.595**	15	.514**
8	.762**		

يبين الجدول (3) أن معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية تراوحت (0.462 – 0.762)، وهي معاملات مرتفعة، وهي أعلى من (30) مما يدل على تمتع الفقرات بدلالات صدق مناسبة.

ثبات الاتساق الداخلي:

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل، من خلال تطبيق المقياس على (30) زوجة من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي وبلغت (0.855)، وهو أعلى من (0.70) مما يدل على تمتع المقياس بثبات جيد.

تصحيح المقياس

تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بدرجة كبيرة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بدرجة كبيرة (1) درجة واحدة، ولغايات الدراسة الحالية تم تقسيم الدرجات إلى مستويات حسب الآتي:

- من (1 - 2.33) منخفض.

- من (2.34 - 3.66) متوسط.

- من (3.67 - 5) مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بما يلي:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.
- تطوير أدوات الدراسة، مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ومقياس الدعم النفسي الاجتماعي، ثم التحقق من خصائصهم السيكومترية.
- اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية، لمن ترغب بالمشاركة بالدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة.
- جمع البيانات وتدقيقها وإدخالها على جهاز الكمبيوتر، واستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS لتحليل ومناقشة النتائج، وكتابة التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.
- نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى زوجات الشهداء في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد لمستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى زوجات الشهداء في الأردن، ويبين الجدول (4) هذه النتائج:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدى زوجات الشهداء في الأردن:

الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
استعادة خبرة الحدث الصادم	1	3.50	0.795	متوسط
التجنب	2	3.49	0.816	متوسط
تغيرات سلبية في المزاج	3	3.40	0.861	متوسط
الدرجة الكلية		3.46	0.769	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمستوى أبعاد اضطراب ما بعد الصدمة لدى زوجات الشهداء في الأردن تراوحت بين (3.40 – 3.50)، وجاء بالمرتبة الأولى بعد (استعادة خبرة الحدث الصادم) بمتوسط حسابي (3.50) وبمستوى "متوسط"، وجاء بالمرتبة الثانية بعد (التجنب) بمتوسط حسابي (3.49) وبمستوى "متوسط"، وجاء بالمرتبة الأخيرة بعد (تغيرات سلبية في المزاج) بمتوسط حسابي (3.40) وبمستوى "متوسط"، بينما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.46) وانحراف معياري (0.769) وبمستوى "متوسط".

يُلاحظ أن بعد استعادة خبرة الحدث الصادم احتل المرتبة الأولى بمتوسط (3.50)، ما يعكس أن زوجات الشهداء يعانون بدرجة واضحة نوعاً ما من استرجاع الذكريات والتفاصيل المرتبطة بفقدان أزواجهن، وهو ينسجم مع ما توضحه بعض الأدبيات بأن هذا البعد غالباً ما يكون من أبرز الأعراض في حالات فقدان مفاجئ أو عنيف كدراسة (Akoondzadeh, Ebadi, Nouhi & Hojjati, 2017).

أما بعد التجنب فقد جاء في المرتبة الثانية، وهو ما قد يشير إلى أن زوجات الشهداء يلجأن إلى إستراتيجيات دفاعية كالابتعاد عن الأفكار والمواقف التي تذكّرهن بالحادثة المؤلمة، كآلية لحماية أنفسهن من إعادة المعاناة والانغماس في الألم النفسي.

وبالنسبة لبعد التغيرات السلبية في المزاج جاء في المرتبة الأخيرة، والذي قد يشير بأن الأعراض المرتبطة بالحزن العميق، والمشاعر السلبية، وفقدان الاهتمام بالأنشطة، موجودة، ولكن بدرجة أقل نسبياً من الأبعاد الأخرى. وقد يُعزى ذلك إلى أن الدعم الاجتماعي أو القيمي الذي تحظى به زوجات الشهداء في المجتمع الأردني يخفف من حدة المشاعر السلبية ويمنحهن نوعاً من الصلابة والتقدير الاجتماعي الذي يوازن من حدة هذا البعد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخطيب، 2021)، ودراسة (Akoondzadeh, Ebadi, Nouhi & Hojjati, 2017)، ودراسة (قام كامل وعبد الحى، 2024) التي أشارت جميعاً إلى الدرجة المتوسطة لاضطراب ما بعد الصدمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن، وبين الجدول (5) هذه النتائج: جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن:

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	دعم عائلي تشعرني بالقوة والرضا	1	4.04	1.010	مرتفع
6	عائلي تقدم لي الدعم النفسي	2	3.88	0.991	مرتفع
11	تقدم لي عائلي الدعم العاطفي الذي أحتاجه.	3	3.85	1.051	مرتفع
8	يساعدني أفراد عائلي في التغلب على المشكلات التي أواجهها	4	3.81	1.027	مرتفع
7	عائلي تقدم لي المساعدة في اتخاذ قراراتي.	5	3.80	1.076	مرتفع
9	عندما تواجهني مشكلة يمكنني طلب المساعدة من عائلي وأقربائي	6	3.71	1.109	مرتفع
5	لدي اكتفاء بمن حولي من أصدقاء	7	3.66	1.077	مرتفع
12	لدي شخص يواسيني عندما أواجه مشكلة في حياتي.	8	3.63	1.141	مرتفع
4	أشعر أنني محل اهتمام أصدقائي الذين يعيشون بالقرب مني	9	3.55	1.068	متوسط
13	يدعمني أصدقائي في العمل عندما أواجه مشكلة في حياتي.	10	3.46	1.040	متوسط
2	يدعمني أصدقائي عندما أحتاجهم.	11	3.38	1.108	متوسط
14	ألقى الدعم من جيراني عندما أحتاجهم.	12	3.23	1.124	متوسط
3	أشارك أصدقائي بما أمر به من مشكلات	13	3.19	1.130	متوسط
1	أعتمد على أصدقائي عندما أتعرض لمواقف صعبة.	14	3.13	1.153	متوسط
15	توجد مؤسسات تقدم دعم نفسي للأفراد.	15	3.10	1.173	متوسط
الدرجة الكلية			3.56	0.742	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تراوحت ما بين (3.10 – 4.04)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص على " دعم عائلي تشعرني بالقوة والرضا" بمتوسط حسابي (4.04) وبمستوى "مرتفع"، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على " توجد مؤسسات تقدم دعم نفسي للأفراد"، بمتوسط حسابي (3.10) وبمستوى "متوسط"، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.56) بانحراف معياري (0.742) وبمستوى "متوسط".

ويمكن تفسير النتيجة أن الزوجات يتلقين قدرًا من الدعم من المحيطين بهن، إلا أن هذا الدعم لا يصل إلى الحد الكافي الذي يمكن أن يساعد بشكل فعال على التخفيف من الضغوط النفسية والاجتماعية الناتجة عن فقدان الزوج، بسبب التغيرات التي طرأت على نمط الحياة الحالي، حيث إن العصر الذي نعيشه مليء بالتحديات والصعوبات التي تواجه الأفراد، مما يجعلهم أكثر انشغالاً بأنفسهم وعدم الالتفات إلى مساعدة الآخرين بشكل كبير، وبالتالي ينخفض مقدار الدعم النفسي الاجتماعي بين الأفراد نتيجة الظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع بشكل عام.

كما ويعكس المستوى المتوسط من الدعم إلى وجود بعض العلاقات الداعمة كالأُسرة الممتدة، والأصدقاء، أو المبادرات المجتمعية، غير أنها قد تفتقر إلى الاستمرارية أو لا تغطي الجوانب النفسية والاجتماعية المطلوبة، مما قد يجعل الزوجات عرضة للوحدة ومشاعر الحزن، والتهميش الاجتماعي بدرجات متفاوتة، كما ويعزى إلى مجموعة عوامل محتملة، منها: نقص البرامج المتخصصة بالدعم النفسي الاجتماعي لزوجات الشهداء، ومحدودية الوصول إلى خدمات الرعاية النفسية الاجتماعية خاصة في المناطق النائية أو التي تتضمن الموارد المحدودة، ووجود وصمة اجتماعية مرتبطة بطلب الدعم النفسي، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى استفادة الزوجات من هذه الخدمات حتى في حال توفرها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخطيب، 2021)، وتختلف مع دراسة (Zeidan, 2024)، ودراسة ماكلي (Mackley, 2017)، اللتين أشارتا إلى وجود درجة مرتفعة من الدعم النفسي الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء في الأردن، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) قيم معامل ارتباط بيرسون بين اضطراب ما بعد الصدمة والدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء

الدعم النفسي الاجتماعي		المتغيرات
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
-.747**	0.000	الدرجة الكلية لاضطراب ما بعد الصدمة
-.678**	0.000	بعد استعادة خبرة الحدث الصادم
-.667**	0.000	بعد التجنب
-.725**	0.000	بعد تغيرات سلبية في المزاج

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة عكسية بين اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده والدعم النفسي الاجتماعي، وبلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (-.747)، ولبعد استعادة خبرة الحدث الصادم (-.678)، ولبعد التجنب (-.667)، ولبعد تغيرات سلبية في المزاج (-.725)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

ويمكن تفسير النتيجة من خلال ما يتضمنه الدعم النفسي الاجتماعي سواء من الأهل أو الأصدقاء أو المؤسسات والذي بدوره يساعد على تخفيف الضغوط النفسية ومواجهتها بكفاءة، كما يؤثر في كيفية إدراكهن للضغوط المختلفة التي يتعرضن لها، ويؤدي دوراً مهماً في إشباع حاجتهن إلى الأمن النفسي وخفض مستوى معاناتهن النفسية الناتجة عن الضغوط والصدمات النفسية، وأن وسائل الدعم النفسي الاجتماعي تحقق الرضا عن الحياة، ويساعد على التكيف من خلال تعزيز قدرتهن على التعامل مع مختلف ضغوطهن وتحديات الحياة المختلفة، وهذا يتفق مع دراسة (Yildirim, 2007) التي أشارت إلى أن الدعم النفسي الاجتماعي يوفر فرصاً كبيرة للأفراد ليتمكنوا من خلالها مواجهة التحديات المختلفة، بالإضافة إلى تخفيف الضغوط النفسية، وتحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية والاجتماعية والشعور بالرضا.

تتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة (السنوسي والسنوسي، 2021)، ودراسة (الخطيب، 2021)، اللتين أشارتا إلى وجود علاقة عكسية بين الدعم النفسي الاجتماعي واضطراب ما بعد الصدمة.

التوصيات:

- زيادة أشكال الدعم النفسي الاجتماعي لدى زوجات الشهداء من خلال تنفيذ برامج إرشادية داعمة تستهدف الفئات التي تعاني من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، بهدف تقوية شبكات الدعم النفسي والاجتماعي لديهم.
- توفير مراكز استشارية لتقديم الرعاية النفسية والاجتماعية تساعد على التكيف والارتقاء النفسي.
- تطوير برامج إرشادية وعلاجية تساعد في القدرة على التكيف الإيجابي.
- تفعيل دور الأسرة والمجتمع من خلال تدريب الأسر وأفراد المجتمع على أساليب تقديم الدعم النفسي والاجتماعي الفعال للأفراد المتأثرين بالصدمة.
- إجراء مزيد من الدراسات للتوسع في فهم العلاقة بين الدعم النفسي الاجتماعي واضطراب ما بعد الصدمة، مع دراسة متغيرات وسيطة أو مَعْلَة قد تؤثر في هذه العلاقة مثل الصلابة النفسية أو إستراتيجيات المواجهة.

المراجع:

- أبو شاويش، حمد (2018) *المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المرتدات على بيت الأمان بقطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.
- أبو عيشة، زاهدة وعبد الله، تيسير (2012). *اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية: النظريات – الأعراض - العلاج*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الأحمد، أمل (2011). *القلق وعلاقته بالاكتئاب*، مجلة جامعة دمشق، 27 (3)، 752 – 792.
- جلال، لمياء (2007). *متطلبات تحقيق الدعم الاجتماعي المستدام لمرضى الكبد*، المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر، ص 13.
- الحسين، بشرى عبد (2013). *المشكلات التي تعاني منها المرأة العراقية الأرملة في الظروف الراهنة*، مجلة الأبحاث التربوية والنفسية، (30)، 221 – 225.
- الخضري، باسل (2019). *الأعراض النفسية والتعامل مع الضغوط وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى زوجات الشهداء في محافظة رفح*، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (4) 27، 30 – 55.

- الخطيب، عبد الله (2021). الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، (12) 36، 66 – 83.
- الرواد، ذيب محمد وبدير، تهناني رزق علي (2017). الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالأمن النفسي لدى المطلقات في كفر قاسم، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 1 (2) 130-131.
- سالم، حسين، والشرعة، حسين. (2014). *القدرة التنبؤية لعوامل الشخصية باضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى ضحايا الحروب والصدمات الذين يعالجون في الأردن*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- السنوسي، جميلة والسنوسي، عبد الهادي (2021). دور المساندة الاجتماعية في خفض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من زوجات الشهداء: دراسة ميدانية في مدينة البيضاء، *مجلة العلوم الانسانية*، (23)، 784 – 813.
- صبيرة، فؤاد وسعدي، ريماء ويدر، ايمان (2019). اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من زوجات الشهداء: دراسة ميدانية في منطقة جبلة، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 2 (41)، 140 – 156.
- الصفدي، رولا (2013). *المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية وقلقهم المستقبلي لدى زوجات الشهداء والأرملة بمحافظة غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة فلسطين.
- عكاشة، أحمد (2003). *الطب النفسي المعاصر: مكتبة الأنجلو المصرية*.
- عوض، حسني وصالح، أمية (2020). *المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة*، *مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد* (17) 65، 1 – 41.
- كامل، شفاء والمحمود، عبد الحفي (2024). اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة إدلب، *مجلة بحوث جامعة حلب*، 4 (3)، 191 – 224.
- المزيني، أسامة عطية (2008). *المعاناة النفسية لدى زوجات شهداء حرب غزة 2008 في ضوء بعض المتغيرات*، *مجلة الجامعة الإسلامية*، (2) 19، 273 – 304.

Akoondzadeh, G., Ebadi, A., Nouhi, E., & Hojjati, H. (2017). Threatened health in women: A qualitative study on the wives of war veterans with post-traumatic stress. *Glob J Health Sci*, 9(3), 176-86.

Almutairi, D. (2017). Work-Family Conflict, Social Support and Job Satisfaction among Saudi Female Teachers in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences*. 29(2):287-298.

American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (5th ed.). Washington, DC: Author.

- American Psychiatric Association. (2023). *Understanding mental disorders: Your guide to DSM-5-TR*. American Psychiatric Pub.
- Asl, P. S., Amiry, Z. B., Rostami, F., & Rad, A. M. (2025). *The relationship between religious coping and adjustment in the spouses of veterans with post-traumatic stress disorder: A cross-sectional study*.
- Awaliah, P., Adenika, R., & Kaloeti, D. V. S. (2023). Social Support as A Protective Factor for Widows' Resilience: A Systematic Literatur Review. In *Proceedings of International Conference on Psychological Studies (ICPsyche)* (4), 412-422.
- Bekzod, E. (2025). Psychological support for cancer patients. *ИКРО журнал*, 15(01), 164-167.
- Boora, S., & Jain, A. (2020). Loneliness and social support of separated and widowed women: In relation to mental health. *Journal of Psychosocial Research*, 15(2), 675-682.
- Briere, J., & Scott, C. (2015). Complex trauma in adolescents and adults: Effects and treatment. *Psychiatric Clinics*, 38(3), 515-527
- Gillihan, S. J., Cahill, S. P., & Foa, E. B. (2014). Psychological theories of PTSD.
- Habra, M. E. (2005). *An exploration of hostility and social support: A focus on joint cognitive mechanisms* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Hannan, J., Alce, M., & Astros, A. (2016). Psychometric properties of the newly translated creole multidimensional scale of perceived social support (MSPSS) and perceived adequacy of resource scale (PARS) and the relationship between perceived social support and resources in Haitian mothers in the US. *BMC psychology*, 4, 1-9.
- Jalali, M., & Rahimi, M. (2019). The relationship between psychological hardiness and social support in women with breast cancer. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 6(4), 159-164.
- Krohne, H. W., & Slangen, K. E. (2005). Influence of social support on adaptation to surgery. *Health Psychology*, 24(1), 101-105.
- Mackley, K. (2017). Social support for the 40th widow in Malaysia. *Global Journal of Anthropology Research*, 7: 134-144.
- Regel, S., & Joseph, S. (2017). *Post-traumatic stress*. Oxford University Press.
- Regel, S., & Joseph, S. (2017). *Post-traumatic stress*. Oxford University Press.
- Rosova, D., Orosova, O., & Ziakova, E. (2015). *The meaning of life, self-esteem, and social support of homeless people*.

- Sevak, P., Weir, D. R., & Willis, R. J. (2003). The Economic Consequences of a Husband's Death: Evidence from the HRS and AHEAD. *Social Security Bulletin*, 65(3), 3-44.
- Shuchter, S. & Zisook, S. (2005). The Course of Normal Grief. In Margaret, S., S. Stroebe, W. & Hansson, R. (eds). *Handbook of Bereavement*, Cambridge University Press (pp. 23-43).
- Taheri, A., Ahadi, H., Kashani, F. L., & Kermani, R. A. (2014). Mental hardiness and social support in life satisfaction of breast cancer patients. *Procedia-social and behavioral sciences*, 159, 406-409.
- Tedla, A., Asnakew, S., Legas, G., Munie, B. M., Tareke, M., & Beka, M. (2024). Post-traumatic stress disorder among military personnel admitted at the Northwest Command Level Three Military Hospital, Bahir Dar, Ethiopia, 2022: an institution-based cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1410630.
- Yildirim, I. (2007). Depression, Test Anxiety, and Social Support among Turkish Students Preparing for the University Entrance Examination. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 2, 171-184.
- Zeidan, N. M. (2024). *Social, Psychological and Economic Impact on the Palestinian Martyrs' Widows and Prisoners' Wives* (Doctoral dissertation, AAUP).

الذكاء العاطفي كمتغير وسيط بين النداء الداخلي والاحتراق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي

تسنيم محمد إسماعيل* أ.د. حسين سالم الشرعة**

تاريخ وصول البحث: 2024/9/17م

تاريخ قبول البحث: 2024/11/25م

الملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى كل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحتراق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي ومعرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحتراق النفسي لديهم، وكذلك اكتشاف دور الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في العلاقة بين النداء الداخلي والاحتراق النفسي لدى المبحوثين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (141) مبحوثاً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير كل من مقياس الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي والنداء الداخلي وتم التحقق من دلالات صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي كان مرتفعاً أما مستوى الاحتراق النفسي فكان منخفضاً، كما أشارت إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي وكل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود توسط للذكاء العاطفي بين الاحتراق النفسي والنداء الداخلي وقد كان كلياً، وأوصت الدراسة بتقديم برامج إرشادية وقائية وعلاجية ذات صلة بمتغيرات الدراسة لفئة رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، النداء الداخلي، الاحتراق النفسي، رواد الأعمال الاجتماعية، العاملين في القطاع الاجتماعي.
الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، الجامعات الفلسطينية، الطلبة.

* باحثة.

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

Emotional Intelligence as a inter Mediating Variable between Calling and Burnout among Social Entrepreneurs and Social Sector Workers in the Arab World

Abstract

This study aimed to identify the level of emotional intelligence, calling and burnout among Social Entrepreneurs and Social Sector Workers in the Arab World and to know whether there is a relationship between emotional intelligence, calling and burnout among them, as well as to discover the role of emotional intelligence as an Intermediary Variable between calling and burnout among them. The study follows the descriptive correlational approach, and the study sample consisted of (141) Social Entrepreneurs and Social Sector Workers in the Arab World. To achieve the study objectives, the emotional intelligence, burnout, and inner calling scales were developed and their validity and reliability were verified.

The results of the study showed that the level of both emotional intelligence and calling was high, while the level of burnout was low. It also indicated that there was a direct relationship statistically significant between emotional intelligence and calling, and an inverse relationship statistically significant between burnout and both emotional intelligence and calling. The results also indicated that there was a inter mediation of emotional intelligence between burnout and calling, and it was a complete inter mediation. The study recommends providing preventive and therapeutic programmes for Social Entrepreneurs and Social Sector Workers in the Arab World linked to the study variables.

Keywords: Emotional Intelligence, Calling, Burnout, Social Entrepreneurs, Social Sector Workers.

المقدمة:

يعاني عالمنا حالياً أكثر من أي وقت مضى لمواجهة التحديات المتنامية كالتغير المناخي والنزاعات والهجرة والفقر وتزايد الكوارث الطبيعية والفساد وغيرها من القضايا الملحة، حيث أشارت إحصائيات الأمم المتحدة للعام 2021 أن أكثر من 235 مليون إنسان حول العالم منهم 45 مليون إنسان في العالم العربي بحاجة لتلبية احتياجاتهم الإنسانية الأساسية من غذاء وتعليم وخدمات صحية وخدمات المياه والإصحاح وغيرها من الخدمات الأساسية (UNOCHA, 2021). وفي وسط هذه التحديات الكبرى المحبطة تبرز الحاجة لأشخاص يبادرون بحلول مبتكرة يحاولون جاهدين لتخفيف المعاناة الإنسانية وخلق الأثر الاجتماعي وهؤلاء هم رواد الأعمال الاجتماعية (Bornstein & Davis, 2010).

إن رواد الأعمال الاجتماعية هم أشخاص عمليين لديهم مهمة يشعرون نحوها بالحاح كبير يدفعهم للقيام بإجراءات ملموسة تساهم في حل المشكلة الاجتماعية المستهدفة سواء كانت محلية أو وطنية أو دولية، من خلال اتباع أساليب وآليات جديدة تساهم في خلق حلول مبتكرة وواقعية تحسن من جودة الخدمات المقدمة (Durieux & Stebbins, 2010).

تكمن المهمة الأساسية للعمل الاجتماعي بشكل عام تتمثل في إحداث تغييرات في المجتمع وتكون هذه التغييرات موجهة نحو التنمية والتماسك الاجتماعي وبناء قدرات الناس بما يساهم في تحسين نوعية حياتهم، حيث يسعى العاملون في القطاع الاجتماعي إلى خلق تدخل يساعد على التخفيف من حدة الفقر، ومعالجة قضايا الظلم في مجال حقوق الإنسان، وتحرير المستضعفين والمحرومين من خلال تمكينهم، وتعزيز الاندماج والتماسك الاجتماعي، بالتالي فإن العمل في القطاع الاجتماعي يتضمن تلبية الاحتياجات الاجتماعية وتحقيق التغيير الاجتماعي والتأثير الاجتماعي (Adepoju, 2023).

لذا فإن توفير الحلول للحاجات الاجتماعية يعد العامل التحفيزي المهيمن لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي، فبالنسبة لهم لا يعد العمل الاجتماعي مجرد مهنة بل هي وسيلة لتحقيق رسالتهم، فهم بجانب السمات الريادية التي يمتلكها رواد الأعمال الآخرون إلا أنهم يشعرون أنهم مدفوعون ببناء داخلي يقودهم ويوجههم للمساهمة في الأعمال الاجتماعية (Lucas, 2012). ويعرف النداء الداخلي بأنه استدعاء للقيام بعمل ما يتجاوز ذات الفرد ويدفعه لمقاربة دور معين في الحياة بطريقة موجهة بإحساس كبير بالمعنى والغاية المرتبطة بالقيم والأهداف الموجهة كمصادر أولية للتحفيز، فالأشخاص ذوو النداء الداخلي لا ينفصل

عملهم عن حياتهم، وقد يكون هذا النداء الداخلي ناشئ عن الجانب الروحي لديهم أو الارتباط الإنساني العميق، مما يجعل لهذا النداء الداخلي أثر إيجابي على المجتمع ككل وليس فقط على الفرد نفسه (Dik & Duffy, 2009).

إن مفهوم النداء الداخلي يعتبر مفهوم ناشئ في العلوم النفسية والاجتماعية فلم يكن هناك سوى عدد قليل من الدراسات قبل عام 2007، ولكن بعد ذلك بدأ البحث حول هذا المفهوم يزدهر وخصوصاً في التخصصات التي بدأت تدرس العلاقة بين النداء الداخلي والمجالات ذات الصلة بالجانب المهني (Duffy & Dik, 2013). لذلك فإن النداء الداخلي يعتبر عاملاً حاسماً في تعزيز التطور المهني بشكل عام، فامتلاك الشخص لمهنة ترتبط بالنداء الداخلي لديه تعزز فرص تحقيقه للنجاح الوظيفي والنجاح الشخصي (Dumulescu, Opre & Ramona, 2015). وقد بينت دراسة ديك ودافي (2013) وجود علاقة إيجابية بين إدراك الفرد وعيشه للنداء الداخلي وتمتعه بالرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي والرضا عن الحياة والرفاهية النفسية، كما أن الأشخاص الذين يعيشون النداء الداخلي من خلال عملهم يتصرفون بطريقة إيجابية في علاقاتهم ويعملون على تعزيز علاقاتهم الشخصية داخل وخارج بيئة عملهم ويميلون إلى إلهام الآخرين.

وبالرغم من الدراسات العديدة التي ركزت على هذه الجوانب الايجابية للنداء الداخلي إلا أن النداء الداخلي يعد سلاح ذو حدين، ولكن أبحاث قليلة ركزت على الآثار السلبية له، فقد تبين أن تعلق بعض الأشخاص بعملهم المرتبط بالنداء الداخلي قد يدفعهم للتضحية بالكثير من الأمور الشخصية كقضاء الوقت مع العائلة والأصدقاء، والراحة الجسدية، والأمن المالي، وغيرها. وسبب ذلك هو ارتباط دوافعهم الجوهرية وقيمهم الشخصية بالعمل ما قد يجعلهم أكثر عرضة للاستغلال من الجهات التي يعملون معها مما يؤثر على الأداء والرضا الوظيفي لديهم، بالإضافة إلى ذلك فقد تكون إحدى النتائج السلبية المنتشرة لدى الأشخاص الذين يعيشون نداءهم الداخلي من خلال العمل هو إصابتهم بالاحترق النفسي وعلى الخصوص أولئك الذين يعملون في مهن تقدم خدمات اجتماعية أو إنسانية حيث أنهم يتوقعون من أنفسهم أداء أعلى كون عملهم مرتبط بهويتهم، ومع استمرارهم بذلك فإن الضغوط تتزايد عليهم ما قد يؤدي بهم إلى استهلاك مواردهم النفسية (Rabbat, 2018).

على الرغم من أن الريادة الاجتماعية والعمل في القطاع الاجتماعي بشكل عام يساعد في حل المشكلات الاجتماعية الأكثر تحدياً في عصرنا كالصحة والفقر والتعليم وتعزيز التنمية المستدامة، إلا أن السعي لتحقيق هذه الأهداف الاجتماعية قد يتسبب بالإجهاد ويؤثر في المدى البعيد على الصحة والرفاهية النفسية لرواد الأعمال الاجتماعية، فقد تبين أن الضغط النفسي الناتج عن محاولة تحقيق الأهداف المادية لضمان استدامة المشروع، والتركيز على حل مشاكل المجتمع في الوقت نفسه يمثل تحدياً كبيراً لأصحاب المشاريع الاجتماعية أثناء عملهم، حيث يدفع ذلك رواد الأعمال الاجتماعية لأن يثقلوا على أنفسهم بالكثير من المسؤوليات، التي تؤدي بهم إلى استنزاف مواردهم الشخصية (Kibler, Wincent, Kautonen, Cacciotti & Obschonka, 2018).

إن المساهمة الكبيرة التي يقدمها رواد الأعمال الاجتماعية لمجتمعاتهم تأتي عليهم بتكلفة شخصية كبيرة، فبالإضافة للضغط المرتبط بريادة الأعمال الذي يتعرض له رواد الأعمال بشكل عام فإن خصوصية ريادة الأعمال الاجتماعية من حيث تركيزها على الجانب الاجتماعية والإنساني قد تجعل من الضغط المترتب على ريادة الأعمال الاجتماعية أعلى، حيث أشارت الاحصائيات إلى أن 59% من المبتكرين الاجتماعيين الشباب عانوا منذ بدء عملهم على مشاريعهم من درجات مختلفة من الاحتراق النفسي، وأكد 34% أن الضغط النفسي يشكل مشكلة لهم من حين إلى آخر دون تعرضهم للاحتراق النفسي، وأشار 7% فقط عن عدم ظهور أي أعراض للاحتراق النفسي لديهم (Loan, 2021). وفي احصائية أخرى صدرت عن مركز ريادة الأعمال الاجتماعية التابع لجامعة فينا، والتي أجريت على رواد الأعمال الاجتماعية الحاصلين على جائزة الأثر الاجتماعي، تبين أن أكثر من 40% من رواد الأعمال الاجتماعية تعرضوا لمستوى معين من الاحتراق النفسي، وعانى 5% منهم من الاحتراق النفسي الشديد، إن هذه النتائج توضح أن الاحتراق النفسي بين رواد الأعمال الاجتماعية يعد مشكلة حقيقية تتطلب التعامل معها بجدية بالغة (Vandor, 2019).

وكذلك الأمر بالنسبة للعاملين في القطاع الاجتماعي، فالتوتر و الاحتراق النفسي الناتج عن العمل في القطاع الاجتماعي من الممكن أن يسبب العديد من الآثار السلبية على أداء العاملين في هذا القطاع، كما يمكن أن يؤثر على صحتهم العقلية ورفاهيتهم النفسية، حيث تم تحديد الارهاق العاطفي كعامل خطر محتمل للقلق، كما أن خطر الإصابة بالاضطرابات المرتبطة أو المتأثرة بالتوتر يعد أعلى ب 1.5 - 2.5 مرة لدى العاملين في القطاع الاجتماعي عن غيرهم من

الأشخاص الذين يعملون في مهن لا تتضمن الأدوار الاجتماعية أو أدوار الرعاية الصحية، ويعد في الوقت نفسه تقديم الدعم للعاملين في الميدان الاجتماعي الذين يعانون من القلق والاكتئاب ومشاكل متعلقة بصحته العقلية عامل مساعد في تقليل مشاعر التوتر والإرهاق العاطفي وزيادة مشاعر الإنجاز الشخصي كما يساعدهم في التحسن على صعيد صحتهم النفسية وأدائهم الوظيفي (Maddock et al., 2023).

لقد أدرجت منظمة الصحة العالمية الاحتراق النفسي كعامل خطر مهني ضمن دليل التصنيف الدولي للأمراض (WHO, 2019). ويشير مصطلح الاحتراق النفسي إلى متلازمة نفسية تظهر كاستجابة للضغوط الشخصية المزمدة طويلة الأمد في العمل، ولهذه الاستجابة ثلاثة أبعاد رئيسية هي بعد الإرهاق الشديد، ويقصد به استنفاد الطاقة والوهن الشديد، وبعد مشاعر اللامبالاة وتعني المشاعر التي تظهر من خلال مواقف سلبية أو غير مناسبة تجاه العملاء كحدة الطبع والانفعال السريع، وفقدان المهنية التي تتطلبها الخدمات الإنسانية، أو الانسحاب من العلاقات. وبعد الشعور بعدم الكفاءة الذي يتضمن انخفاض الإنجاز الشخصي أو انخفاض الإنتاجية والروح المعنوية، كما يتضمن ضعف القدرة على التأقلم، والشعور بعدم الفعالية (Maslach & Leiter, 2016).

لقد كانت بداية اكتشاف متلازمة الاحتراق النفسي بين المتخصصين في الرعاية الصحية، ثم في وقت لاحق تبين ظهورها أيضاً في وظائف العمل الاجتماعي الأخرى. ومع ذلك، يشير العديد من الخبراء إلى أن الاحتراق النفسي لا يقتصر فقط على مقدمي الرعاية الصحية والعمل الاجتماعي، حيث تتطلب بعض الوظائف في الوقت الحاضر مستويات عالية جداً من خدمة العملاء وأصبح الاحتراق النفسي منتشراً بين المهن التي تتطلب مستوى مكثف من الاتصال الشخصي والعاطفي أيضاً، وخاصة المهن الاجتماعية ذات العبء العاطفي العالي (Riethof & Bob, 2019). بالتالي فإن الحماس الكبير الذي يدفع رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي نحو القضايا الاجتماعية التي يساهمون فيها قد يكون له نتائج سلبية عليهم وقد يتحول بدوره إلى مسبب للضغط النفسي المستمر الذي يؤثر عليهم على المدى القريب والبعيد (Kibler, Wincent, 2018).

إلا أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء عاطفي أعلى يعانون من إجهاد أقل ورفاهية نفسية أعلى من ذوي الذكاء العاطفي المنخفض، كما أن الذكاء العاطفي مرتبط بشكل إيجابي باستراتيجيات

حل المشكلات، بالإضافة إلى أن الذكاء العاطفي مرتبط بالعمل العاطفي emotional labour الذي يعني القدرة على خلق المشاعر المتوقعة في بيئة العمل وتجنب تلك الغير مرغوب بها، ويعود ذلك لقدرة هؤلاء الأشخاص على تحديد واستخدام المعلومات المتعلقة بالعاطفة وفهم كيفية تأثيرها على السلوك، وكون أن العواطف تعتبر عنصر أساسي من العمل بهذا الميدان بالتالي فإن الذكاء العاطفي يعد عامل مهم في مساعدة على التكيف والتعامل مع الضغط النفسي الناتج عنه (Pathak & Goltz, 2021).

بالإضافة إلى ارتباط الذكاء العاطفي بطريقة إيجابية بامتلاك الفرد للمهارات التي تعزز المرونة النفسية والصمود في وجه الصدمات وضبط الانفعالات التي تمكن الفرد من التعامل مع الضغوط النفسية بطريقة فعالة، إلا أن للذكاء العاطفي أهمية أخرى من الناحية الاجتماعية والذي يعد أحد المحاور الرئيسية في العمل (Kashif, Khurshid & Zahid, 2016).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات التي تخص رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي، كان هناك عدة دراسات بحثت متغيرات الدراسة الرئيسة: (الذكاء العاطفي، النداء الداخلي، الاحتراق النفسي)، لكن هذه الدراسات بحثت المتغيرات بشكل منفصل كل على حدى، فقد قام مادوك (Maddock et al., 2023) بدراسة هدفت إلى فهم العلاقات المحتملة بين التوتر، والاحتراق النفسي (بمكوناته الثلاث)، والقلق، والاكتئاب والرفاهية النفسية لدى الأخصائيين العاملين في القطاع الاجتماعي، وشملت الدراسة على 121 من العاملين الاجتماعيين في شمال أيرلندا وتضمنت العينة 108 أنثى و 13 ذكر وتم اختيارهم عشوائياً من بين العاملين في هذا المجال. وأشارت النتائج إلى أن التوتر كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالاحتراق النفسي، حيث أظهرت النتائج أن زيادة مستويات التوتر تؤدي إلى ارتفاع مستويات الاحتراق النفسي، كما أن الاحتراق النفسي ارتبط بزيادة مستويات القلق والاكتئاب وانخفاض الرفاهية النفسية. وتبين أن العاملين الاجتماعيين الذين يعانون من مستويات عالية من التوتر والاحتراق النفسي كانوا أكثر عرضة للقلق والاكتئاب وانخفاض الرفاهية، إلا أن الدعم الاجتماعي كان له دور كبير في تقليل مستويات الاحتراق النفسي لديهم وتحسين أدائهم الوظيفي.

وأجرى كل من سيلفا فيليو وفيليكس ومايناردس (Silva Filho, Felix & Mainardes, 2021) دراسة هدفت إلى تقييم العلاقة الثنائية بين إدراك النداء الداخلي ومتلازمة الاحتراق النفسي والضغط المهني، مع أخذ التغيرات المتناقضة كمتغير وسيط لهذه العلاقة، وتم إجراء الدراسة على عينة من 539 موظف في البرازيل، وأظهرت النتائج تأثيراً مباشراً، حيث إنه كلما زاد إدراك

الفرد للنداء الداخلي المرتبط بالعمل كلما قلت أعراض الاحتراق النفسي والضغط المهني، وأظهرت النتائج أيضاً تأثيراً معاكساً غير مباشر حيث أنه كلما زاد إدراك الأفراد للنداء الداخلي المرتبط بالعمل، كلما زادت تجربة التوترات المتناقضة التي يعاني منها الفرد، زاد ظهور أعراض الاحتراق النفسي والضغط المهني الناجمين عن التوترات المتناقضة (paradoxical tensions) المتزايدة.

وقام باتاك و جولتز (Pathak & Goltz , 2021) بدراسة هدفت إلى اقتراح نموذج مفاهيمي يوضح دور الذكاء العاطفي (EI) في مواجهة الضغوط التي تنشأ لدى رواد الأعمال في عملهم اليومي في ريادة الأعمال، والتعرف على استراتيجيات المواجهة لدى رواد الأعمال التي يستخدمونها في التعامل مع الضغوط، سواء التي تركز على المشكلة أو التي تركز على العاطفة. وتمت مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد نتج عن هذه الدراسة تقديم نموذج مفاهيمي مقترح يؤكد أن الذكاء العاطفي ينعكس على قدرات و إدراك وفهم وتنظيم العواطف لدى رواد الأعمال كما أنه يعتبر مفتاح للتكيف، إن هذا الإطار المفاهيمي التكاملية يتضمن الكفاءات العاطفية الأربعة للتعامل مع ريادة الأعمال من خلال إدراك العواطف والتعبير عنها واستخدامها وفهمها وتنظيمها وتعديلها كسوابق (1) توجيه اختيار استراتيجيات التكيف الخاصة برواد الأعمال من خلال التفاؤل بدايةً وقبول المواقف العصيبة ، ومن ثم (2) المساعدة في إدراك تلك المواقف على أنها إما قابلة للتحكم أو لا يمكن السيطرة عليها، يساعدهم ذلك على اختيار استراتيجية مواجهة الضغوط التي قد تركز على المشكلة أو تركز على العاطفة أو كليهما معاً، وبالتالي (3) تشكيل العملية الفعلية التي يتعامل بها رواد الأعمال.

وسعت دراسة رابات (Rabbat, 2018) للتعرف على فهم الاختلافات الرئيسية في تأثير عيش النداء الداخلي بين مجموعتين من العاملين في القطاع الاجتماعي، حيث أطلق على المجموعة الأولى اسم المزهرون وهم الأشخاص الذين يواجهون نتائج إيجابية للعمل الذي يحقق النداء الداخلي لهم، وأطلق على المجموعة الثانية اسم الناجون وهم العاملون في القطاع الاجتماعي الذين يعانون من مجموعة من الآثار السلبية والإيجابية للعمل في مجال يحقق ندائهم الداخلي، وتم استخدام منهجية النظرية المجذرة للوصول إلى نتائج الدراسة التي أجريت على 16 شخص من العاملين في القطاع الاجتماعي حول العالم والذين تجاوزت خبرتهم 10 أعوام في هذا القطاع. وأظهرت النتائج وجود سلسلة مكونة من عشر خصائص هي (العلاقات الإيجابية، والوعي

الذاتي، والتضحية، ومركزية العمل، والمسؤولية، والشعور بالامتياز، والتعاطف، والتحفيز، والتأثير الذي تم تحقيقه، وتحديد الأولويات)، حيث تحدد الطريقة التي يفسر بها الأفراد هذه الخصائص ما إذا كانوا أقرب إلى النجاة أو الازدهار في عيش نداءهم الداخلي خلال عملهم. وهدفت دراسة أونيل (O'Neal, 2017) إلى التعرف على العلاقة بين الرفاهية النفسية ووجود النداء الداخلي (calling presence)، والبحث عن النداء الداخلي، و الوجود المهني (vocational presence) والبحث المهني، وتحقيق النداء الداخلي (calling actualization)، ومعرفة أي من متغيرات النداء الداخلي (وجود النداء الداخلي، البحث عن النداء الداخلي، تحقيق النداء الداخلي) يمكنها التنبؤ بالرفاهية النفسية للفرد، وتكونت العينة من 127 موظف من خريجي درجات البكالوريوس أو الدراسات العليا لجامعة بولينج جرين ستيت بين 1995 و 2015، المقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية، بينت النتائج أن البحث عن النداء الداخلي والتوجه الاجتماعي الايجابي كانت المتغيرات الأفضل بالتنبؤ بالرفاهية النفسية بنسبة 33%، وكان البحث عن النداء الداخلي مرتبط بشكل سلبي بالرفاهية النفسية حيث أن الأفراد الذين كان لديهم مستوى مرتفع في البحث عن النداء الداخلي كان لديهم مستويات أقل من الرفاهية النفسية، ولكن الأقل رفاهية من بين هؤلاء كانوا الأشخاص الذين لديهم مستويات منخفضة من وجود النداء الداخلي. في حين كانت أعلى الدرجات ارتباطاً بالرفاهية النفسية هي درجات التوجه الاجتماعي الايجابي كأحد مكونات النداء الداخلي، ولم تظهر النتائج أن تحقيق النداء الداخلي Calling Actualization كمتغير متنبئ بالرفاهية نفسية أفضل من وجود النداء الداخلي Calling Presence.

وقام ماكلولين (McLaughlin, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور الذكاء العاطفي في نجاح ريادة الأعمال، وشارك في الدراسة 609 رائد أعمال من شركات متعددة في جميع أنحاء الولايات المتحدة، وظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء العاطفي له تأثير كبير على نجاح ريادة الأعمال، وأن المستوى المرتفع من الذكاء العاطفي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بنجاح ريادة الأعمال. كما أن الذكاء العاطفي لديه قدرة على التنبؤ بالنجاح في مجال ريادة الأعمال والتميز بين أصحاب الأداء العالي والمنخفض عبر سياق ريادة الأعمال.

يتضح من خلال الدراسات السابقة أن رواد الأعمال والعاملين في القطاع الاجتماعي معرضين للاحتراق النفسي وهذا ما أشارت له دراسة مادوك (Maddock et al., 2023)، وأشارت دراسة كل من سيلفا فيليو وفيليكس ومايناردس (Silva Filho, Felix & Mainardes, 2021) إلى أن النداء

الداخلي يمثل سلاح ذو حدين، فكلما زاد إدراك الفرد للنداء الداخلي المرتبط بالعمل قلت أعراض الاحتراق النفسي والضغط المهني، إلا أن التوترات المتناقضة المرتبطة بالعمل تعمل كوسيط يعطي تأثيراً معاكساً غير مباشر ما قد يزيد من عبء العمل الذي يقوم به رواد الأعمال. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن امتلاك رواد الأعمال الاجتماعية لمهارات الذكاء العاطفي يساهم في التكيف والتغلب على الصعوبات المترتبة على ريادة الأعمال، كدراسة ماكلولين (McLaughlin, 2012) ودراسة باتاك و جولتز (Pathak & Goltz, 2021).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تهدف للتعرف على دور الذكاء العاطفي كمتغير وسيط بين النداء الداخلي والاحتراق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة حسب إطلاع الباحثة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري وإعداد المقاييس المتعلقة بها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتعرض رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي لضغوط مستمرة، سواء تلك الناتجة عن طبيعة عملهم الاجتماعي بشكل عام أو الضغوط الناتجة عن النداء الداخلي المرتبط لديهم بالمساهمة في تلبية الحاجات الاجتماعية بما تقتضيه طبيعة عمل العاملين في هذا القطاع ما يجعلهم عرضة للاحتراق النفسي خصوصاً في ظل غياب الموارد والدعم الكافي، في الوقت الذي تزايد فيه التحديات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والسياسية في الوطن العربي. إن هناك وجهان للعمل الاجتماعي بشكل عام ولكن لا يتم في العادة تسليط الضوء إلا على وجه واحد وهو جانب الأثر والتغيير الاجتماعي، وقلما يتم تسليط الضوء على الجانب الآخر وهو الضغط النفسي المستمر الذي يتعرض له رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي والذي قد يصل في بعض الأحيان إلى الاحتراق النفسي (Kibler, Wincent, 2018, Cacciotti & Obschonka). فقد أشار فاندور (Vandor, 2019) أن 40% من رواد الأعمال الاجتماعية تعرضوا لمستوى من الاحتراق النفسي، وعانى 5% منهم من الاحتراق النفسي الشديد، وذكر مادوك وآخرون (Maddock et al., 2023) أن خطر الإصابة بالاضطرابات المرتبطة أو المتأثرة بالتوتر يعد أعلى ب 1.5 - 2.5 مرة لدى العاملين في القطاع الاجتماعي عن غيرهم من الأشخاص الذين يعملون في مهن لا تتضمن الأدوار الاجتماعية. إن هذه

الاحصائيات المقلقة حول الضغوط التي يتعرض لها رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي يجب أن تترجم إلى آليات تدعم هذه الفئة وتساعدهم على الازدهار وإلا فلن يكون بمقدورهم الاستمرار في مسيرتهم التي يكافحون من أجلها.

إن هناك ندرة في الدراسات التي سلطت الضوء على أهمية الذكاء العاطفي في سياق قيادة الأعمال الاجتماعية والعمل الاجتماعي وخصوصاً تلك التي تناولت دوره في التعامل مع الضغط النفسي والاحترق النفسي على وجه التحديد. وقد جاءت الدراسة الحالية للتعرف على دور الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في العلاقة بين النداء الداخلي والاحترق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1. ما مستوى كل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحترق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي؟
 2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحترق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي؟
 3. هل يعتبر الذكاء العاطفي عامل وسيط بين الاحترق النفسي والنداء الداخلي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي؟
- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها من أوائل الدراسات العربية التي تتناول موضوع النداء الداخلي والاحترق النفسي والذكاء العاطفي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، حيث يعد النداء الداخلي من المواضيع الحديثة والمهمة في علم النفس الإيجابي، كما أن نتائج هذه الدراسة ستزودنا ببيانات حول مستوى النداء الداخلي والاحترق النفسي وعلاقة الذكاء العاطفي بهذه المتغيرات، كما تأتي أهمية الدراسة من تسليطها الضوء على فئة رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي وفهم تجربتهم بشكل أعمق، وهذا من شأنه أن يساهم في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة برواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي، كما ستزود الدراسة المختصين والباحثين في المجال النفسي والاجتماعي ببيانات تساعد في وضع برامج وخطط يمكنها أن تساعد رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي على تنمية الذكاء العاطفي ومهارات التعامل مع الضغوط والوقاية من الاحترق النفسي والتي ستكون منبثقة من خصوصية هذه

الفئة في البيئة العربية، كما يمكن أن يتم الاستفادة من الدراسة الحالية في البحوث العلمية والبرامج الإرشادية المستقبلية من خلال استخدام المقاييس المتعلقة بالنداء الداخلي والاحتراق النفسي والذكاء العاطفي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الذكاء العاطفي:

هو القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، والتمكن من تحفيز الذات، وإدارة العواطف بشكل فعال في أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين، ويتكون الذكاء العاطفي من أربعة مكونات هي: الوعي والإدراك الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات (Goleman, 1995). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المبحوث على مقياس الذكاء العاطفي.

النداء الداخلي:

يعرف بأنه استدعاء للقيام بعمل ما يتجاوز ذات الفرد ويدفعه لمقاربة دور معين في الحياة بطريقة موجهة بإحساس كبير بالمعنى والغاية المرتبطة بالقيم والأهداف الموجهة كمصادر أولية للتحفيز، ويتكون النداء الداخلي في العمل بثلاث مكونات هي: الاستدعاء الخارجي، والعمل ذو معنى، والتوجه الاجتماعي الايجابي (Dik & Duffy, 2009). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المبحوث على مقياس النداء الداخلي.

الاحتراق النفسي:

هو متلازمة ناتجة عن الضغط المزمن في العمل الذي لم تتم إدارته بشكل فعال، ويحدد بثلاثة أبعاد رئيسية، هي مشاعر استنزاف الطاقة أو استنفادها، وزيادة التجنب الذهني والنفسي للعمل، والتي تظهر كمشاعر سلبية أو سخرية متعلقة بالعمل، وانخفاض الفاعلية المهنية، ويترتب عليه سلسلة من الأعراض والمشاكل النفسية والجسدية (WHO, 2019). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المبحوث على مقياس الاحتراق النفسي.

رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي:

عرفت الرابطة الوطنية للعاملين الاجتماعيين (NASW, 1973, pp. 4-5) العمل الاجتماعي بأنه نشاط مبني لمساعدة الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات على تعزيز أو استعادة قدرتهم على الأداء الاجتماعي وخلق الظروف المجتمعية الملائمة لهذا الهدف. حيث إن ممارسة العمل الاجتماعي

تتضمن التطبيق المبني لقيم ومبادئ وتقنيات العمل الاجتماعي لتحقيق واحد أو أكثر من الغايات التالية: مساعدة الناس في الحصول على خدمات ملموسة (مثل السكن والغذاء والدخل، وغيرها)، أو تقديم الاستشارات والعلاج النفسي الاجتماعي للأفراد والأسر والجماعات، أو مساعدة المجتمعات والمجموعات على تقديم أو تحسين الخدمات الاجتماعية والصحية، أو المشاركة في العملية التشريعية ذات الصلة بالسياسات الاجتماعية. (ويعرف العاملون في القطاع الاجتماعي إجرائياً بأنهم الأشخاص الذين يعملون في أي مشاريع اجتماعية سواء كانت جمعيات، أو مؤسسات، أو منظمات غير ربحية، أو حكومية، أو إقليمية، أو دولية تعمل في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي).

ويعرف رواد الأعمال الاجتماعية بأنهم الأشخاص المدفوعون بتحقيق الأهداف الاجتماعية التي تحقق التغيير الاجتماعي، من خلال الانخراط في القضايا المجتمعية والقيام بإيجاد حلول مبتكرة للمشاكل في المجتمع، بحيث يجازفون من أجل معالجتها، من خلال تحويل الابتكار الاجتماعي إلى مشروع قائم، عن طريق اكتشاف وخلق الفرص في بيئاتهم ومن ثم استثمار الموارد المتاحة لتحقيق ذلك (Steinerowski, Jack, & Farmer, 2008). ويعرفوا إجرائياً بأنهم رواد الأعمال الاجتماعية الذين أسسوا مشاريع اجتماعية سواء أكانوا مستقلين أم حاصلين على زمالات في ريادة الأعمال الاجتماعية أو الذين تم احتضانهم في برامج متخصصة لريادة الأعمال الاجتماعية في الوطن العربي.

حدود ومحددات الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال عام 2023 / 2024.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في الوطن العربي.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على رواد الأعمال الاجتماعية و العاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي وشملت العينة مؤسسين لمشاريع اجتماعية مستقلة أو حاصلين على زمالات في ريادة الأعمال الاجتماعية أو أفراد تم احتضانهم في برامج متخصصة لريادة الأعمال الاجتماعية أو أعضاء في مراكز أو شبكات متخصصة لرواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي، كما شملت العينة أشخاص يعملون في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي بما فيها من مؤسسات اجتماعية غير ربحية أو حكومية أو إقليمية أو دولية، وتضمنت العينة مبحوثين من 16 دولة عربية.

وتحدد نتائج الدراسة في:

مقياس الذكاء العاطفي ومقياس النداء الداخلي ومقياس الاحترق النفسي، وكما تتحدد بالمفاهيم والمصطلحات التي تناولتها الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية، حيث يقوم المنهج بوصف الظاهرة من خلال دراسة مستوى كل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحترق النفسي، والعلاقات بين هذه المتغيرات.

عينة الدراسة:

شارك في الدراسة 141 مبحوثاً من رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، والجدول (1) يوضح تفاصيل العينة، وقد تم اختيار العينة وفق الشروط التالية:

- رواد الأعمال الاجتماعية الذين أسسوا مشاريع اجتماعية سواء كانوا مستقلين أو حاصلين على زمالات في ريادة الأعمال الاجتماعية أو الذين تم احتضانهم في برامج متخصصة لريادة الأعمال الاجتماعية في الوطن العربي.

- العاملون في القطاع الاجتماعي الذين يعملون في أي مشاريع اجتماعية سواء كانت جمعيات أو مؤسسات أو منظمات غير ربحية أو حكومية أو إقليمية أو دولية تعمل في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي.

- المبحوثين الذين كان لديهم رغبة في المشاركة في الدراسة ضمن فئة رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي.

أدوات الدراسة:

الجدول (1): تفاصيل العينة

المجموع		أنثى		ذكر		الجنس	
141		68		73			
اخرى		50 -50		40 -30		العمر	
1 عمره 73		25		51			
		36		28			
متزوج / متزوجة				أعزب / عزباء			الحالة الاجتماعي
91				50			
أكثر من 10 سنوات		10-5 سنوات		3-5 سنوات		أقل من 3 سنوات	سنوات الخبرة
57		34		22			
						28	

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية تم تطوير المقاييس التالية: مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس النداء الداخلي، ومقياس الاحترق النفسي.

أولاً: مقياس الذكاء العاطفي:

تم تطوير المقياس بعد الاطلاع على الأدب النفسي المتعلق بالذكاء العاطفي، وتم الاعتماد في تطويره على الدليل التقني لمقياس الكفاءة العاطفية الذي أعده وولف (Wolff, 2005) لمركز مكلياند للبحوث والابتكار، وتكون المقياس بصورته الأولى من (20) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات).

صدق المقياس:

تم إيجاد مؤشرات الصدق للمقياس بطريقتين التاليتين:

صدق المحتوى:

عُرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي ومختصين يعملون في منظمات وجهات تعليمية واجتماعية وجميعهم حاصلين على درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي أو علم النفس، وذلك للتعرف على رأيهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد اتفاق (8) محكمين لقبول الفقرة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول

المقياس وتعديل صياغة بعض فقراته، حيث تم تعديل (15) فقرة، وحذف فقرة واحدة، كما تم إضافة فقرة، بناء على رأي المحكمين، وبذلك بقي المقياس مكوناً من (20) فقرة. وكان توزيع فقرات المقياس على أبعاده على النحو الآتي:

- الوعي الذاتي: يشير هذا البعد إلى وعي الفرد وإدراكه لمشاعره وحالته الداخلية وموارده وتفضيلاته، ويتضمن هذا البعد عدة كفاءات منها الوعي العاطفي والقدرة على تقييم الذات والثقة بالنفس، وتكون من (5) فقرات.
 - إدارة الذات: يشير هذا البعد لقدرة الشخص على إدارة حالته الداخلية ودوافعه ويتضمن عدة كفاءات منها ضبط النفس والقدرة على التكيف والتحفيز الذاتي والتفاؤل والشفافية، وتكون من (5) فقرات.
 - الوعي الاجتماعي: يشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على فهم الآخرين وإدراك مشاعرهم واحتياجاتهم واهتماماتهم، ويتضمن عدة كفاءات مثل التعاطف والوعي بمشاعر الآخرين، والوعي التنظيمي، وتحفيز التغيير، وتكون من (5) فقرات.
 - إدارة العلاقات: يشير هذا البعد إلى قدرة الفرد وامتلاكه للمهارات التي تحدث استجابة لدى الآخرين ويتضمن عدة كفاءات هي القيادة بالإلهام والتأثير، وإدارة النزاعات، وتطوير الآخرين، والعمل الجماعي، والتعاون، وتكون من (5) فقرات.
- صدق البناء:

تم إيجاد مؤشرات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على (30) مبحوث من رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، وتم إيجاد مؤشرات ارتباط الفقرة ببعدها وبالمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي:

الوعي الاجتماعي			الوعي الذاتي		
المقياس ككل	البعد	رقم	المقياس ككل	البعد	رقم
.626**	.721**	11	.383**	.672**	1
.590**	.673**	12	.474**	.694**	2
.533**	.705**	13	.551**	.691**	3
.655**	.818**	14	.580**	.541**	4
.611**	.695**	15	.522**	.676**	5
.833**	ارتباط البعد بالمقياس ككل		.759**	ارتباط البعد بالمقياس ككل	

إدارة الذات			إدارة العلاقات		
6	.660**	.495**	16	.719**	.599**
7	.761**	.570**	17	.797**	.650**
8	.635**	.478**	18	.719**	.570**
9	.746**	.588**	19	.804**	.747**
10	.657**	.612**	20	.780**	.666**
ارتباط البعد بالمقياس ككل			ارتباط البعد بالمقياس ككل		
.789**			.846**		

** دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.383-0.747)، وأن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد تراوحت بين (0.541-0.818)، وأن قيم الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.759-0.846)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالبعد أعلى من (0.30)، بذلك بقي المقياس مكون من (20) فقرة.

ثبات مقياس الذكاء العاطفي:

للتأكد من ثبات مقياس الذكاء العاطفي، تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات التجزئة النصفية للمقياس وأبعاده من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، ومعادلة التجزئة النصفية، والجدول (3) يبين معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككل.

الجدول (3) معاملات ثبات أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والمقياس ككل

البعد	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات التجزئة النصفية
مقياس الذكاء العاطفي	0.892	0.773
الوعي الذاتي	0.666	0.635
إدارة الذات	0.727	0.719
الوعي الاجتماعي	0.773	0.776
إدارة العلاقات	0.818	0.844

يبين الجدول (3) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده تراوحت بين (0.666-0.892)، أما معاملات ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت بين (0.635-0.844)، وهي معاملات الثبات أعلى من (0.60)، مما يدل على تمتع المقياس بدلالات ثبات جيدة، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية حيث تكون من (20) فقرة.

تصحيح المقياس:

يهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج الخماسي لقياس مستوى الذكاء العاطفي، حيث تم إعطاء الإجابة دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة)، وكانت جميع الفقرات إيجابية، وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث (100) وأدنى درجة (20)، وتم الحكم على مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{100 - 20}{5} = \frac{80}{5} = 16$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

المستوى المنخفض يتراوح ما بين (1-2.33).

المستوى المتوسط يتراوح ما بين (2.34-3.67).

المستوى المرتفع يتراوح ما بين (3.68-5).

ثانياً: مقياس النداء الداخلي

تم تطوير المقياس بعد الاطلاع على الأدب النفسي المتعلق بالنداء الداخلي، وتم الاعتماد في تطويره على مقياس النداء الداخلي والمهني (Calling and Vocation Questionnaire) الذي طوره كل من ديك وإلدريدج وستيجر ودافي ((Dik, Eldridge, Steger & Duffy, 2012)، وتكون المقياس بصورته الأولية من (17) فقرة.

صدق المقياس:

تم إيجاد مؤشرات الصدق للمقياس بطريقتين:

صدق المحتوى:

عُرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي ومختصين يعملون في منظمات وجهات تعليمية واجتماعية وجميعهم حاصلين على درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي أو علم النفس، وذلك للتعرف على رأيهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد اتفاق (8) محكمين لقبول الفقرة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول

المقياس وتعديل بعض فقراته، حيث تم تعديل (11) فقرة، ولم تُحذف أي فقرة، وبذلك بقي المقياس مكوناً من (17) فقرة.

صدق البناء:

تم إيجاد مؤشرات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على (30) مبحوث من رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، وتم إيجاد مؤشرات ارتباط الفقرة ببعدها وبالمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس النداء الداخلي:

رقم	الارتباط بالمقياس ككل	رقم	الارتباط بالمقياس ككل	رقم	الارتباط بالمقياس ككل
1	.665**	7	.744**	13	.708**
2	.639**	8	.728**	14	.693**
3	.695**	9	.759**	15	.698**
4	.701**	10	.704**	16	.729**
5	.699**	11	.720**	17	.622**
6	.659**	12	.754**		

** دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.622-0.759)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.30)، بذلك بقي المقياس مكون من (17) فقرة.

ثبات مقياس النداء الداخلي:

للتأكد من ثبات مقياس النداء الداخلي، تم حساب معاملي ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بلغ (0.934) أما معامل ثبات التجزئة النصفية بلغ (0.881)، وهي معاملات الثبات أعلى من (0.60)، مما يدل على تمتع المقياس بدلالات ثبات جيدة، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية حيث تكون من (17) فقرة.

تصحيح المقياس:

يهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج الخماسي لقياس مستوى النداء الداخلي، حيث تم إعطاء الإجابة أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، أوافق إلى حد ما (3 درجات)، لا أوافق

(درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة)، وجميع الفقرات كانت إيجابية، وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث (85)، وأدنى درجة (17)، وتم تقسيم مستوى النداء الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1.5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \text{طول الفئة}$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

المستوى المنخفض يتراوح ما بين (1-2.33).

المستوى المتوسط يتراوح ما بين (2.34-3.67).

المستوى المرتفع يتراوح ما بين (3.68-5).

ثالثاً: مقياس الاحتراق النفسي:

تم تطوير مقياس الاحتراق النفسي من خلال الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالاحتراق النفسي، وتم الاعتماد على المقاييس التالية، قائمة الاحتراق النفسي لماسلاش (Maslach & Jackson, 1986)، وقائمة أولدينبرج للاحتراق النفسي (Oldenberg Burnout Inventory- OBLI; Halbesleben & Demerouti, 2005)، ومقياس المفلح (2020) في تطوير مقياس الاحتراق النفسي للدراسة الحالية، وتكون المقياس بصورته الأولى من (15) فقرة، واتخذت 10 فقرات الاتجاه الإيجابي، و5 فقرات الاتجاه السلبي كما تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لتقدير مستوى الاحتراق النفسي ضمن كل فقرة، وتشير العلامة العليا لنتيجة المقياس إلى ارتفاع مسوي الاحتراق النفسي لدى رائد الأعمال الاجتماعي.

صدق المقياس:

للتحقق من مؤشرات صدق مقياس الاحتراق النفسي المطور في الدراسة الحالية تم استخراج مؤشرات الصدق بطريقتين:

صدق المحتوى:

عُرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي ومختصين يعملون في منظمات وجهات تعليمية واجتماعية وجميعهم حاصلين على درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي أو علم النفس، وذلك للتعرف على رأيهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات

المناسبة، وتم اعتماد اتفاق (8) محكمين لقبول الفقرة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس وتعديل بعض فقراته، فقد تم تعديل (5) فقرات، ولم تُحذف أي فقرة، وبذلك بقي المقياس مكوناً من (15) فقرة. وكان توزيع فقرات المقياس على أبعاده على النحو الآتي:

- الإرهاق العاطفي: ويشير هذا البعد إلى الإرهاق والضعف واستنزاف المصادر الانفعالية لدى الشخص إلى المستوى الذي يعجز به عن العطاء، ويعد هذا البعد العنصر الأساسي للاحتراق النفسي ويظهر على شكل أعراض جسمية، أو نفسية، أو كلاهما، وتكوّن من (5) فقرات.
 - مشاعر اللامبالاة: يتضمن هذا البعد تغيراً سلبياً في الاتجاهات والاستجابات نحو الآخرين، وغالباً ما يكون مصحوباً بسرعة الغضب والانفعال، وفقدان التقدير للعمل، وكذلك الاتجاهات الساخرة نحو الآخرين، وتكوّن من الفقرات الآتية (5) فقرات.
 - انخفاض الإنجاز: يشير هذا البعد إلى ميل الشخص لتقييم انجازاته الشخصية بطريقة سلبية، ويتمثل بمشاعر الاكتئاب، والانسحاب، وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط، والشعور بالفشل، وضعف تقدير الذات، وتكوّن من (5) فقرات.
- صدق البناء:

تم إيجاد مؤشرات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على (30) مبحوث من رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، وتم إيجاد مؤشرات ارتباط الفقرة ببعدها وبالمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي

الإرهاق العاطفي			مشاعر اللامبالاة			انخفاض الإنجاز		
رقم	البعد	المقياس ككل	رقم	البعد	المقياس ككل	رقم	البعد	المقياس ككل
1	.755**	.574**	6	.811**	.740**	11	.773**	.708**
2	.631**	.436**	7	.834**	.747**	12	.815**	.704**
3	.330**	.264**	8	.618**	.489**	13	.659**	.620**
4	.666**	.552**	9	.382**	.278**	14	.716**	.613**
5	.732**	.738**	10	.630**	.514**	15	.443**	.321**
ارتباط البعد بالمقياس ككل			ارتباط البعد بالمقياس ككل			ارتباط البعد بالمقياس ككل		
.851**			.849**			.876**		

** دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.264-0.747)، وأن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد تراوحت بين (0.330-0.834)، وأن قيم الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.849-0.876)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالبعد أعلى من (0.30)، بذلك بقي المقياس مكون من (15) فقرة.

ثبات مقياس الاحتراق النفسي:

للتأكد من ثبات مقياس الاحتراق النفسي، تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات التجزئة النصفية للمقياس وأبعاده من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، ومعادلة التجزئة النصفية، والجدول (6) يبين معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككل.

الجدول (6) معاملات ثبات أبعاد مقياس الاحتراق النفسي والمقياس ككل

البعد	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات التجزئة النصفية
مقياس الاحتراق النفسي	0.847	0.791
الإرهاق العاطفي	0.605	0.642
مشاعر اللامبالاة	0.669	0.622
انخفاض الإنجاز	0.726	0.634

يبين الجدول (6) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده تراوحت بين (0.605-0.847)، أما معاملات ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت بين (0.622-0.791)، وهي معاملات الثبات أعلى من (0.60)، مما يدل على تمتع المقياس بدلالات ثبات جيدة، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية حيث تكون من (15) فقرة.

تصحيح المقياس:

يهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج الخماسي لمقياس مستوى الاحتراق النفسي، حيث تم إعطاء الإجابة دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة)، وجميع الفقرات كانت إيجابية عدا الفقرات (3/ 9/ 10/ 13/ 15) فكانت ذات اتجاه سلبي، وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث (75)، وأدنى درجة (15)، وتم تقسيم مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{75 - 15}{5} = \frac{60}{5} = 12$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

المستوى المنخفض يتراوح ما بين (1-2.33).

المستوى المتوسط يتراوح ما بين (2.34-3.67).

المستوى المرتفع يتراوح ما بين (3.68-5).

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامجي (SPSS) و (AMOS) وأجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

1- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2 للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون

1- 3- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل المسار.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى كل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحترق النفسي

لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات

رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي على كل من الذكاء

العاطفي والنداء الداخلي والاحترق النفسي، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي والنداء

الداخلي والاحترق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في

الوطن العربي

المتغير	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الذكاء العاطفي	الوعي الذاتي	4.20	0.486	مرتفع
	إدارة الذات	4.17	0.486	مرتفع
	الوعي الاجتماعي	4.13	0.521	مرتفع
	إدارة العلاقات	4.22	0.554	مرتفع
	الذكاء العاطفي ككل	4.18	0.414	مرتفع
الاحترق النفسي	الإرهاق العاطفي	2.62	0.634	متوسط
	مشاعر اللامبالاة	2.23	0.634	منخفض
	انخفاض الإنجاز	2.08	0.693	منخفض
	الاحترق النفسي ككل	2.31	0.562	منخفض
النداء الداخلي ككل		4.40	0.519	مرتفع

يبين الجدول (7) أن مستوى الذكاء العاطفي جاء مرتفعاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي له (4.18)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء العاطفي بين (4.13-4.22)، أما مستوى الاحتراق النفسي فقد جاء منخفضاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي له (2.31)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الاحتراق النفسي بين (2.08-2.62)، وأخيراً النداء الداخلي جاء بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.40).

ويمكن عزو ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي إلى عدة أمور منها طبيعة العمل ضمن القطاع الاجتماعي، حيث يتطلب العمل في هذا الميدان امتلاك كفاءات رئيسية تتقاطع بشكل مباشر أو غير مباشر مع الذكاء العاطفي ومنها على سبيل المثال الوعي الذاتي بالميول والمشاعر والقدرة على إدارة هذه المشاعر وكذلك الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم وكيفية تلبية هذه الحاجات، والتعاطف معهم، والعمل ضمن مجموعات، وإدارة فرق العمل والقدرة على التفاعل والتواصل مع الناس من خلفيات مختلفة. وأكدت دراسة مورشن (Morrison, 2007) أن طبيعة العمل في القطاع الاجتماعي تتطلب التفاعل المستمر مع الأفراد الذين يواجهون تحديات كبيرة في حياتهم، وبطبيعة الحال فإن هذا التفاعل يستدعي فهماً عميقاً للمشاعر الإنسانية والقدرة على التعاطف مع الآخرين، وهو ما يعزز تطوير الذكاء العاطفي لدى العاملين في هذا القطاع.

ومن الأمور الأخرى التي قد تفسر ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي هو خضوع العاملين في هذا الميدان إلى التدريب على المهارات العاطفية والتواصل الفعال وتقبل الآخرين، وهذا ما أكدته دراسة عثمان وآخرون (El Othman, El Othman, Hallit, Obeid, & Hallit, 2020) أن العاملين في القطاع الاجتماعي بحكم طبيعة عملهم فإنهم غالباً ما يتلقون تدريبات مكثفة على المهارات العاطفية والاجتماعية كجزء لا يتجزأ من تعليمهم وتطويرهم المهني، حيث تركز برامج التدريب هذه على تعزيز الوعي الذاتي، وإدارة العواطف، وتطوير المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل والتفاعل بفعالية مع الناس.

بالإضافة لذلك فإن الدعم العاطفي والاجتماعي من المجموعات وفريق العمل قد يساهم بدور مهم في ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي، وهذا ما أشارت إليه دراسة كاريبي وزملاؤه (Karimi et al., 2021) بأن العمل الاجتماعي يتطلب بناء علاقات قوية مع العملاء والزلاء ما يساهم في تعزيز تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية، كما أن البيئة الداعمة في العمل يمكن أن تساهم في

تعزيز مكونات الذكاء العاطفي. ويتفق هذا مع ما ذكرته دراسة مورشن (Morrison, 2007) بأن الذكاء العاطفي يعد محوريًا لكسب تعاون الزملاء الآخرين والخدمات التي يعتمد عليها العاملون الاجتماعيون لتحقيق نتائجهم، وللبقاء على قيد الحياة والازدهار في مهنة صعبة للغاية، وهذه الممارسات بدورها تساهم في تنمية الذكاء العاطفي.

أما ارتفاع مستوى النداء الداخلي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي فقد يكون سببه في المقام الأول أن هذه الفئة غالباً ما تختار العمل في هذا القطاع تحديداً لأنه يتسق مع ميولها والقيم التي تؤمن بها والتي تكون عادةً مرتبطة بالرغبة في المساهمة والعطاء وخدمة المجتمع والتسامي بالذات لتحقيق معنى أو غاية كبرى. ويتفق ذلك مع ما ذكرته دراسة رابات (Rabbat, 2018) بأن النداء الداخلي يعد أحد أهم خصائص الافراد العاملين في القطاع الاجتماعي حيث يوجد ارتباط وثيق بين النداء الداخلي والعمل في القطاع الاجتماعي رغم محدودية الدراسات التي تركز على العاملين في القطاع الاجتماعي والنداء الداخلي، إلا أن الطريقة الأكثر شيوعاً والمتعارف عليها لإشباع الشعور بالنداء الداخلي هو السعي لتحقيق أثر إيجابي وذلك من خلال العمل في القطاع الاجتماعي، وهذا ما وضحته أيضاً دراسة دافي وديك (Duffy & Dik, 2013) حيث أشاروا أن الأفراد الذين يعيشون النداء الداخلي يميلون إلى مقارنة عملهم بطريقة تربط الشعور بالمعنى الغرض أو الهدف لديهم بعملهم الاجتماعي و التركيز كذلك على المساهمات الاجتماعية الإيجابية التي يمكنهم تقديمها من خلال عملهم وربط العمل بقيمهم الداخلية أو بشيء أكبر منهم مثل أسباب دينية أو غيرها من الأمور.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي فقد وجدت الباحثة أن النتائج تخالف عدة دراسات مثل دراسة لوان (Loan, 2021) التي أشارت نتائجها أن 59% من المبتكرين الاجتماعيين الشباب عانوا من الاحتراق النفسي. وفي إحصائية أخرى قام بها مركز الريادة الاجتماعية التابع لجامعة فيينا أشارت النتائج أن أكثر من 40% من رواد الأعمال الاجتماعية تعرضوا للاحتراق النفسي و5% منهم عانى من الاحتراق النفسي الشديد (Vandor, 2019). وأشارت دراسة مادوك (Maddock et al., 2023) أن العاملين في القطاع الاجتماعي عرضة لخطر الإصابة بالاحتراق النفسي والاضطرابات المرتبطة أو المتأثرة بالتوتر بنسبة أعلى ب 1.5 - 2.5 مرة عن غيرهم من الأشخاص. وقد يفسر سبب هذا الانخفاض في مستوى الاحتراق النفسي ككل، امتلاك المبحوثين مستوى عال من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي وما توفره هذه المتغيرات من كفاءات ومهارات تساهم في

التعامل مع الضغط النفسي من خلال الدعم النفسي والاجتماعي والرعاية الذاتية ما يساعد على خفض مستوى الاحتراق النفسي، وهذا ما ذكرته دراسة ماسلاش ولايتر (Maslach & Leiter, 2016) أن الأشخاص الذين يعملون في المهن الخدمية أي المهن الموجهة للأشخاص، مثل الخدمات الإنسانية والتعليم والرعاية الصحية وغيرها من المهن التي تتطلب فيها العلاقات التي طورها المزودون للخدمات مع المتلقين مستوى مستمر ومكثف من الاتصال الشخصي والعاطفي معرضون للاحتراق النفسي، لكن فهم كيفية التعامل مع الاحتراق النفسي والقيام بالرعاية الذاتية قد يساهم في تخفيف ذلك.

وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى بعد الإرهاق العاطفي ضمن الاحتراق النفسي كان متوسطاً، وقد يكون سبب ذلك هو طبيعة العمل في القطاع الاجتماعي والضغط النفسي الناتج عن الأدوار المتعددة والقرب من الناس والتعرف على حاجاتهم وقصصهم المؤلمة، وهذا ما أكدته دراسة ماك (Mack, 2022) أنه بالرغم من كون العمل الاجتماعي مهنة هادفة ومرضية لمساعدة الآخرين وإحداث التغيير ومجابهة الظلم، لكنه يمكن أن يشمل أيضاً التعرض المنتظم لآلام ومعاناة الآخرين، ومتطلبات التوثيق المكثفة، وإدارة الأزمات.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحتراق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحتراق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي، والجدول (8) يوضح النتائج:

جدول (8) قيم معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحتراق النفسي

أوجه المقارنة		النداء الداخلي	الاحتراق النفسي
الذكاء العاطفي	معامل الارتباط	0.552	0.496-
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
النداء الداخلي	معامل الارتباط	-	0.421-
	مستوى الدلالة	-	0.000

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة

($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (8) وجود علاقة طردية بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.552)، ووجود علاقة عكسية بين الاحترق النفسي وكل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي إذ بلغ معامل الارتباط على التوالي (-0.496، -0.421) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

أشارت النتائج وجود علاقة طردية بين الذكاء العاطفي والنداء الداخلي وقد يعزى ذلك إلى أن كل من الذكاء العاطفي والنداء الداخلي يتقاطعان في العديد من الكفاءات ويساهم كل منهما في تعزيز الرفاه النفسي للأفراد ويعملان على إثراء العلاقات الإيجابية التي تعتبر ركيزة أساسية لكل منهما كما يساهم الوعي الذاتي وهو أحد مكونات الذكاء العاطفي في مساعدة الأفراد على التعرف على المعنى والقيم وميولهم وتوجهاتهم التي تعد جوهر النداء الداخلي. وهذا ما أكدته دراسة رابات (Rabbat, 2018) التي كانت تناولت العاملين في القطاع الاجتماعي وتضمنت عينة الدراسة رواد أعمال اجتماعية، حيث بينت أن العلاقات الإيجابية تعد عنصر حيوي في الرفاه النفسي للعاملين في القطاع الاجتماعي وأن الشعور بالمعنى والهوية في العمل يرتبط إيجابياً مع نتائج الحياة المهمة مثل المشاركة في العمل والالتزام التنظيمي. كما ذكرت أن الأشخاص الذين يعيشون نداءهم الداخلي يعززون العلاقات الشخصية داخل العمل وخارجه، ويميلون إلى إلهام الآخرين والتواصل معهم بشكل أكبر، كما يتصرفون بطريقة أكثر إيجابية في علاقاتهم. وذلك يوافق نتائج دراسة كرمي وزملاؤه (Karimi et al., 2021) والتي انبثق عنها نموذج يوضح أن الذكاء العاطفي يتنبأ بالتمكين النفسي للموظفين ورفاهيتهم، وأظهرت الدراسة أن أولئك الذين لديهم مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي ربما يكونون أكثر تمكيناً نفسياً وذلك لأنهم مدفوعون بدوافع جوهرية، وهم أكثر عرضة للأداء الفعال.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة عكسية بين الاحترق النفسي والنداء الداخلي وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة راتزون وآخرون (Ratzon et al., 2022) التي أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين مستويات النداء الداخلي والاحترق النفسي حيث كان الأشخاص الاجتماعيين الذين يشعرون بالنداء الداخلي أقل عرضة للاحتراق النفسي. وقد يعزى ذلك إلى ارتباط النداء الداخلي بالقيمة والمعنى والانتماء لمجموعة تساهم في تخفيف معاناة الآخرين ومساعدتهم وهذا ما أكدته دراسة شين وآخرون (Chen et al., 2024). وقد وضحت دراسة رابات (Rabbat, 2018) التي درست العاملين في القطاع الاجتماعي الذين يعيشون نداءهم الداخلي كيف أن العاملين في القطاع الاجتماعي الذين لم يصابوا بالاحترق النفسي كانوا أشخاصاً قادرين على

تفسير التحديات على أنها وسيلة لإتقان مهاراتهم بالرغم من الضغوط الناتجة عن عبء العمل والرواتب المنخفضة إلا أنهم يرون في العمل فرصة ليعيشوا من خلالها ندائهم الداخلي، حيث إن مساعدة الآخرين كانت بالنسبة لهم أهم سبب للبقاء في هذا الميدان لاعتقادهم أن عملهم مفيد وذو قيمة حيث يقومون بإحداث فرق في حياة الناس.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة عكسية بين الاحتراق النفسي و الذكاء العاطفي ويمكن تفسير هذه العلاقة في إطار أن مكونات وأبعاد الذكاء العاطفي تساعد في تخفيف الضغوط النفسية وتسهل التعامل معها من خلال تطوير استراتيجيات وأدوات من شأنها أن تحد من الآثار السلبية للضغط النفسي الناتج عن العمل في هذا الميدان، وتتفق هذه النتائج مع دراسة مورشن (Morrison, 2007) التي بينت نتائجها أن الذكاء العاطفي العالي يرتبط بشكل إيجابي بتحسين الصحة النفسية وتقليل الاحتراق النفسي، وفسرت الدراسة كيفية تأثير الذكاء العاطفي في العمل الاجتماعي موضحة أن الذكاء العاطفي يمكن أن يساعد الأشخاص الاجتماعيين في التعامل مع التحديات العاطفية والمهنية بشكل أكثر فعالية، مما يقلل من مستويات الاحتراق النفسي، حيث تشير الدراسة إلى أن تحسين المهارات العاطفية يمكن أن يعزز الأداء الوظيفي ويسهم في تقليل التوتر والضغوط المهنية ما يعزز الأداء الوظيفي والرضا الشخصي.

وقد يكون أحد أهم أسباب هذه العلاقة العكسية بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي هو بعد الوعي الذاتي، حيث من الممكن أن يساعد الوعي الذاتي رواد الأعمال الاجتماعيين والعاملين في القطاع الاجتماعي على التعرف مبكراً على أعراض الضغط النفسي، والتعامل معه مبكراً، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كوكس وستاينر (Cox & Steiner, 2013) حول دور الوعي الذاتي في الرعاية الذاتية للأشخاص الاجتماعيين، فقد تم تعريف الوعي الذاتي بأنه القدرة على التعرف على أعراض التوتر والإرهاق، حيث يمكن لبعض الأفراد التعرف بسهولة على علامات التوتر والإرهاق، بينما يحتاج البعض الآخر إلى المساعدة في التعرف على الأعراض.

نتائج السؤال الثالث: هل يعتبر الذكاء العاطفي عامل وسيط بين الاحتراق النفسي والنداء الداخلي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق تحقق التوزيع الطبيعي لإجابات رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي وذلك للتأكد من أن البيانات تقع تحت التوزيع

الطبيعي، إذ تم استخدام اختبار معامل الالتواء (Skewness) واختبار التفلطح (Kurtosis)، ويعتبر التوزيع طبيعياً إذا تراوحت قيمة معامل الالتواء بين (1، -1)، (Hair, Black, Babin,)، (Anderson & Tatham, 2018)، وأن تكون قيمة اختبار التفلطح تتراوح بين (2، -2)، (Ghozali, 2018)، والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9) معاملات التوزيع الطبيعي للمتغيرات من خلال اختبائي الالتواء والتفلطح لكل من الذكاء العاطفي والاحترق النفسي والنداء الداخلي

المتغير	معامل الالتواء	معامل التفلطح
الذكاء العاطفي	0.245-	0.156
الاحترق النفسي	0.426	0.330
النداء الداخلي	0.623-	0.591-

يبين الجدول (9) وجود توزيع طبيعي في جميع متغيرات الدراسة؛ إذ تراوحت نتائج اختبار معامل الالتواء بين (0.245- إلى -0.623) وهي معاملات تتراوح بين (1±)، أما نتائج اختبار معامل التفلطح فقد تراوحت بين (0.156 إلى -0.591)، وهي معاملات تتراوح بين (2±).

ثانياً: التأكد من عدم تداخل المتغيرات:

للتأكد من عدم تداخل المتغيرات تم استخراج عامل تضخم التباين (VIF) لكل من متغيرات الدراسة، وللتأكد من أن المتغيرات غير متداخلة يجب أن تكون قيمة عامل تضخم التباين أقل من (10)، والجدول (10) يبين النتائج.

الجدول (10) قيم معاملات عامل تضخم التباين (VIF) لكل من الذكاء العاطفي والاحترق النفسي والنداء الداخلي

المتغيرات	عامل تضخم التباين
الذكاء العاطفي	1.216
الاحترق النفسي	1.438
النداء الداخلي	1.326

يبين الجدول (10) أنه لا يوجد تداخل بين المتغيرات إذ تراوحت معاملات تضخم التباين بين (1.216-1.438)، وهي أقل من (10).

وللتأكد من مؤشرات جودة ملائمة النموذج فقد تم إيجاد مربع كاي على درجات الحرية (X²/DF)، ومؤشر جذر خطأ المتوسط التربيعي للتقريب (RMSEA)، ومؤشر جودة التدريج النسبي (IFI, CFI)، والجدول (11) يبين النتائج وقيم المؤشرات المطلوبة (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Jitesh, 2021).

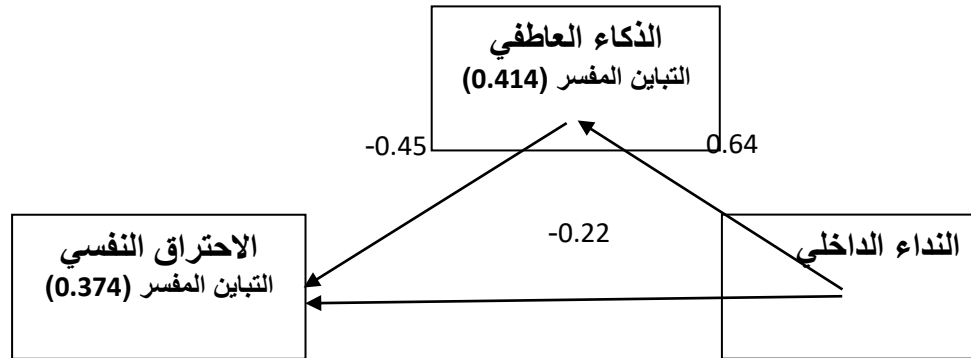
الجدول (11) مؤشرات جودة ملائمة النموذج في الدراسة الحالية

المؤشر	قيمة المؤشر المطلوبة لتحقيق التطابق	قيمة المؤشر في الدراسة الحالية
X2/DF	أن تكون أصغر من 5	2.020
RMSEA	أن يكون بين 0.10-0.06	0850.
IFI	أكبر من 0.80	0.859
CFI	أكبر من 0.90	8570.

يبين الجدول (11) أن النموذج في الدراسة الحالية قد استوفى جميع معايير المؤشرات المطلوبة، وبالتالي فإن النموذج يعتبر ملائماً إحصائياً.

النموذج البنائي في الدراسة الحالية:

تم اختبار مدى توسط الذكاء العاطفي عامل بين الاحتراق النفسي والنداء الداخلي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي من خلال تحليل المسار، واستخراج التأثيرات المباشرة والوسيطية بين متغيرات الدراسة، والشكل (1) والجدول (11) يبينان النتائج.



الشكل (1) نتائج تحليل المسار:

الجدول (12) قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي والنداء الداخلي

المتغيرات	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي
النداء الداخلي	0.643*	-	0.643*
الاحتراق النفسي	-0.221	-0.287*	-0.508*
الذكاء العاطفي	-0.446*	-	-0.446*

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

أظهرت النتائج أنه يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للنداء الداخلي على الذكاء العاطفي وقد بلغ (0.643)، ووجود تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء العاطفي على الاحتراق النفسي إذ بلغ (-0.446)، بينما التأثير المباشر للنداء الداخلي على الاحتراق النفسي لم يكن ذو دلالة إحصائية وقد بلغ (-0.221)، وأظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر للنداء الداخلي على الاحتراق النفسي بوجود الذكاء العاطفي كمتغير وسيط إذ بلغ (-0.287)، مما يدل على أنه توجد توسط الذكاء العاطفي بين الاحتراق النفسي والنداء الداخلي كان كلياً. إضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن نسبة التباين المفسر للاحتراق النفسي (37.4%) أما للذكاء العاطفي (41.4%).

إن الدراسة الحالية تعد الأولى في الوطن العربي التي تتناول المتغيرات الثلاثة والعلاقة بينها سواء لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي في الوطن العربي أو غيرها من الفئات، لذلك ولندرة الدراسات العربية والأجنبية التي جمعت بين المتغيرات لدى رواد الأعمال الاجتماعي والعاملين في القطاع الاجتماعي، والتي من الممكن أن تفسر نتائج الدراسة الحالية فقد لجأت الباحثة لتفسير النتائج من خلال البحث في العوامل التي قد يكون لها تأثير بين المتغيرات ككل أو بين متغيرين من المتغيرات بشكل مباشر أو غير مباشر.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء العاطفي على الاحتراق النفسي إذ بلغ (-0.446)، وهذا يتفق مع دراسة راين (Rine, 2023) التي تناولت العوامل المؤثرة على الصحة النفسية والبدنية للعاملين الاجتماعيين وأشارت الدراسة إلى أن الذكاء العاطفي يلعب دوراً حاسماً في التخفيف من آثار الإجهاد والاحتراق النفسي للعاملين في القطاع الاجتماعي، حيث تبين أن الذكاء العاطفي يساعد في تحسين التعامل مع الضغوط النفسية وبالتالي التقليل من مستويات الاحتراق النفسي.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود توسط للذكاء العاطفي بين الاحتراق النفسي والنداء الداخلي، ويمكن تفسير النموذج من خلال توضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاث وكيف يمكن أن تتفاعل معاً، ومن الأمور التي قد تساعد في توضيح ذلك هو فهم الدور المحوري للعلاقات لكل متغير من هذه المتغيرات في الميدان الاجتماعي وهذا ما أشارت له دراسة ماك (Mack, 2022) التي ذكرت أن العمل الاجتماعي مهنة قائمة على العلاقات مع فرص لا حصر لها للعاملين الاجتماعيين ليكونوا عوامل تغيير في عملهم مع الأفراد والجماعات والمجتمعات المحلية والمجتمع. وأضافت دراسة لايتير وماسلاش (Maslach & Leiter, 2016) أن هذا النوع من المهن يتطور فيها المزودون للخدمات مع المتلقين علاقات تتطلب مستوى مستمر ومكثف من الاتصال الشخصي والعاطفي، حيث إن هذه العلاقات تكون مهمة وفعالة، إلا أنها قد تكون أيضاً مرهقة للغاية، ففي مثل هذه المهن تكون هناك معايير سائدة مثل نكران الذات، و وضع احتياجات الآخرين في المقام الأول، والعمل لساعات طويلة والقيام بكل ما يلزم لمساعدة العميل، وقد يذهب البعض إلى أبعد من ذلك ويعطي كل شيء، وعلاوة على ذلك فإن البيئات التنظيمية لهذه الوظائف تتشكل من خلال عوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية مختلفة والتي تؤدي إلى أوضاع عمل عالية في الطلب وقليلة الموارد. وهذه الأدوار الاجتماعية من الأسباب التي تجعل العاملين في القطاع الاجتماعي عرضة لخطر الإصابة بالاحتراق النفسي والاضطرابات المرتبطة أو المتأثرة بالتوتر بنسبة أعلى ب 1.5 - 2.5 مرة عن غيرهم من الأشخاص (Maddock et al., 2023).

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود تأثير غير مباشر للنداء الداخلي على الاحتراق النفسي بوجود الذكاء العاطفي كمتغير وسيط إذ بلغ (-0.287)، مما يدل على أنه يوجد توسط للذكاء العاطفي بين الاحتراق النفسي والنداء الداخلي وكان كلياً، ويمكن عزو ذلك إلى ما أشارت إليه دراسة كل سيلفا فيليو وفيليكس ومايناردس (Silva Filho, Felix & Mainardes, 2021) بأن النداء الداخلي هو سلاح ذو حدين ، وفي هذه الحالة فمن الممكن أن يدعم وجود الذكاء العاطفي كمتغير وسيط الجانب الإيجابي للنداء الداخلي ويساهم في تقليل الآثار السلبية له، ويدعم هذا التفسير وجود دراسات تناولت العلاقة بين النداء الداخلي والاحتراق النفسي في غياب الذكاء العاطفي، وهذا ما وضحته دراسة رابات (Rabbat, 2018) التي وضحت أن الاحتراق النفسي يعد من الأعراض السلبية لدى بعض الأشخاص الذين يعيشون ندائهم الداخلي، وذلك بسبب أن شعور الشخص بالنداء الداخلي يجعله يمتلك توقعات أعلى من حيث أدائه في العمل الذي يقوم

به، لأن هذا العمل بالنسبة له مرتبط بهويته كفرد ما يشعره بأنه ملزم لوضع كل تركيزه وطاقته في عمله و هذه الطريقة المفرطة بالعمل تؤدي بالشخص إلى استهلاك موارده العقلية والجسدية مما يؤدي إلى الاحتراق النفسي.

وهنا تبرز أهمية ودور الذكاء العاطفي في مساعدة الأشخاص العاملين بهذا الميدان على الوعي بأنفسهم وإدارة مشاعرهم ومحاولة الموازنة بين حياتهم الشخصية والعمل مما يخفف الاحتراق النفسي لديهم. وهذا ما أكدته دراسة الهادف (Alhadeff, 2020) أن على رواد الأعمال الاجتماعية تجنب الضغوط النفسية من خلال ممارسة الوعي الذاتي، والاستثمار في علاقاتهم، وتذكير أنفسهم بدوافعهم الذاتية، وإعطاء الأولوية للعناية بأنفسهم ومنظماتهم فرغم أن العمل الذي يقومون به مهم للغاية ويحسن حياة الناس لكنه غالباً ما يكون صعباً ومرهقاً. كما أكدت نتائج دراسة ماك (Mack, 2022) على دور الوعي الذاتي في تعزيز الاستباقية لدى العاملين في القطاع الاجتماعي، حيث وصف المشرفون على الأخصائيين الاجتماعيين أهمية أن يكونوا استباقيين ومنتبهين وملزمين بالتعرف على الضغوط المرتبطة بالوظيفة ودور ذلك في تخفيف الضغوط لديهم. وهذا ما أيدته أيضاً نتائج دراسة رابات (Rabbat, 2018). ومما سبق يظهر التأثير الواضح للذكاء العاطفي وأبعاده وكفاءاته في تعزيز فاعلية النداء الداخلي وآثاره الإيجابية وعكسياً في تخفيف الاحتراق النفسي. وهذا ما أيدته نتائج دراسة لايتير وماسلاش (Maslach & Leiter, 2016) التي ذكرت أن تطوير فهم أفضل للذات من خلال مختلف تقنيات الوعي الذاتي ساعد في تحسن بعد مشاعر اللامبالاة الناتجة عن الاحتراق النفسي، وكان مرتبط بشكل مباشر بالشعور بالانتماء للمجتمع وبتطابق القيم الشخصية وقيم مكان العمل.

وبالإضافة لبعد الوعي الذاتي للذكاء العاطفي فإن هناك كفاءات رئيسية قد تكون سبب في توسط الذكاء العاطفي للعلاقة بين النداء الداخلي والاحتراق النفسي، ومنها على سبيل المثال التعاطف والقدرة على إدارة مشاعر الألم الناتجة عن العمل الاجتماعي والتعامل معها، وهذا ما ذكرته دراسة رابات (Rabbat, 2018) فقد ركزت نتائج الدراسة النوعية على العناصر المشتركة لدى العاملين في القطاع الاجتماعي سواء الذين كان لديهم احتراق نفسي أو الذين كان لديهم ازدهار في العمل، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعاطف كان أحد هذه العناصر، حيث تبين أن الناس يتعاملون بشكل مختلف مع هذا الشعور فبالنسبة للبعض إن مفهوم التعاطف كان يرادف الشفقة وكان يجلب لهم الكثير من المعاناة ويجعلهم عرضة للاحتراق النفسي، بينما بالنسبة للعاملين في القطاع الاجتماعي الذين كان بإمكانهم إدارة هذا الشعور بطريقة أكثر

عقلانية فكان لديهم مفهوم التعاطف يميل إلى الرحمة أكثر من الشعور بالألم، وبالتالي فقد كانوا يحاولون التركيز على التفكير فيما يمكنهم القيام به للمساعدة بالتخفيف من معاناة وآلام الآخرين بدل الانغماس في آلام الآخرين ما ساعدهم على الازدهار في العمل الاجتماعي. ويتضح مما سبق أن العلاقة الطردية لكل من النداء الداخلي والذكاء العاطفي واللدان يتناسبان عكسيا مع الاحتراق النفسي جعلت من توسط الذكاء العاطفي أكثر فاعلية في تأثير النداء الداخلي على الاحتراق النفسي.

التوصيات:

1. التوصية للمؤسسات والجهات التي تعنى برواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي لتطوير برامج إرشادية توعوية وعلاجية ونمائية تتعلق بالذكاء العاطفي والنداء الداخلي والاحتراق النفسي لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي كون أن نتائج الدراسة أظهرت دوره الذكاء العاطفي في التوسط بين الاحتراق النفسي والنداء الداخلي.
2. التوصية للجهات المعنية بالقطاع الاجتماعي للقيام بنشر ثقافة الدعم نفسي الاجتماعي ودعم الداعمين لمن يعمل في القطاع الاجتماعي و إعداد برامج إرشادية لإكسابهم مهارات تساعدهم على الموازنة بين العمل والحياة لتخفيف الضغط النفسي وتجنبهم التعرض للاحتراق النفسي.
3. إجراء دراسات أخرى تتناول نفس متغيرات الدراسة الحالية وذلك لندرة الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات لدى رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي.
4. إجراء دراسات نوعية تتناول فئة رواد الأعمال الاجتماعية والعاملين في القطاع الاجتماعي للتعرف على المشاكل والتحديات التي تواجههم في القطاع الاجتماعي ولتطوير برامج متخصصة تناسب احتياجاتهم.

المراجع:

المصادر والمراجع العربية:

المفلح، إيمان. (2020). مساهمة عناصر رأس المال النفسي ووضوح الهوية النفسية في التنبؤ بالاحتراق النفسي لدى المرشدين النفسيين في الأردن (رسالة دكتوراة غير منشورة). الجامعة الأردنية.

المصادر والمراجع الأجنبية:

Alhadeff, S. (2020, June 12). *No light at the end of the tunnel: Why social entrepreneurs are susceptible to burnout – and how they can prevent it*. NEXTBILLION. <https://nextbillion.net/social-entrepreneurs-prevent-burnout/>

Adepoju, A. (2023). Conceptualising social workers' role in achieving sustainable development goals. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*.

<https://rsisinternational.org/journals/ijriss/articles/conceptualising-social-workers-role-in-achieving-sustainable-development-goals/>

Bornstein, D., & Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship: What everyone needs to know*. Oxford University Press.

Chen, G., Wang, J., Huang, Q., Sang, L., Yan, J., Chen, R., & Ding, H. (2024). Social support, psychological capital, multidimensional job burnout, and turnover intention of primary medical staff: A path analysis drawing on conservation of resources theory. *Human Resources for Health*, 22(1), Article 42.

Cox, K., & Steiner, S. (2013). *Self-care in social work: A guide for practitioners, supervisors, and administrators*. NASW Press.

Durieux, M. B., & Stebbins, R. A. (2010). *Social entrepreneurship for dummies*. Wiley.

Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 428–436.

Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and validation of the calling and vocation questionnaire (CVQ) and brief calling scale (BCS). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242–263.

Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424–450.

Dumulescu, D., Opre, A., & Ramona, B. (2015). "Is your career meaningful?" Exploring career calling on a Romanian students sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 553–558.

El Othman, R., El Othman, R., Hallit, R., Obeid, S., & Hallit, S. (2020). Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese university medical students. *BMC Psychology*, 8, Article 14.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.

Halbesleben, J., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208–220.

Kibler, E., Wincent, J., Kautonen, T., Cacciotti, G., & Obschonka, M. (2018). Why social entrepreneurs are so burned out. *Harvard Business Review*, 1–5.

Kashif, M., Khurshid, M. K., & Zahid, I. (2016). Relationship between emotional intelligence and entrepreneurship. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(5), 22–26.

Karimi, L., Leggat, S. G., Bartram, T., Afshari, L., Sarkeshik, S., & Verulava, T. (2021). Emotional intelligence: Predictor of employees' well-being, quality of patient care, and psychological empowerment. *BMC Psychology*, 9(1), Article 93.

- Lucas, T. A. (2012). *Exploring the background and motivations of social entrepreneurs* (Unpublished doctoral dissertation). George Fox University. <http://digitalcommons.georgefox.edu/dba/11>
- Loan, A. (2021). *The Possibilists: A global study of the lives and work of young social innovators*. <https://thepossibilists.org/wp-content/uploads/2021/06/The-Possibilists-Academic-Study-Report.pdf>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- McLaughlin, E. B. (2012). *An emotional business: The role of emotional intelligence in entrepreneurial success* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas. <https://www.proquest.com/docview/1223343494>
- Maddock, A., Stanley, S., Hakanen, J., & Schaufeli, W. (2023). Relationships between stress, burnout, mental health, and well-being in social workers. *The British Journal of Social Work*, 54(2), 668-690.
- Morrison, T. (2007). Emotional intelligence, emotion, and social work: Context, characteristics, complications, and contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245-263.
- Mack, B. M. (2022). Addressing social workers' stress, burnout, and resiliency: A qualitative study with supervisors. *Social Work Research*, 46(1), 17-28.
- National Association of Social Workers (NASW). (1973). *NASW professional standards*. National Association of Social Workers.
- UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (UNOCHA). (2021). *Report of Global Humanitarian Overview 2021*. <https://reliefweb.int/report/world/global-humanitarian-overview-2021-enarfres>
- O'Neal, A. M. (2017). *The effects of calling and vocational presence and search on psychological well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Bowling Green State University. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=bgsu1490960957825991&disposition=inline
- Pathak, S., & Goltz, S. (2021). An emotional intelligence model of entrepreneurial coping strategies. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(4), 911-943.
- Riethof, N., & Bob, P. (2019). Burnout syndrome and logotherapy: Logotherapy as useful conceptual framework for explanation and prevention of burnout. *Frontiers in Psychiatry*, 10, Article 382.

Rabbat, I. (2018). *Living your calling in the social sector: A theory about how to thrive and have a lasting impact in the world* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania. <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/09520e5c-b3ca-465c-b5db-2c8a81cc765d/content>

Ratzon, A., Farhi, M., Ratzon, N., & Adini, B. (2022). Resilience at work, burnout, secondary trauma, and compassion satisfaction of social workers amidst the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), Article 5500. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095500>

Rine, C. M. (2023). Workplace care for social worker stress. *Health & Social Work*, 48(3), 157–158. <https://doi.org/10.1093/hsw/hlad015>

Silva Filho, A. F. M. D., Felix, B., & Mainardes, E. W. (2021). Occupational callings: A double-edged sword for burnout and stress. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 26(1), 45-55.

Steinerowski, A., Jack, S. L., & Farmer, J. (2008). Who are the social entrepreneurs, and what do they actually do? *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 28, 1-16. https://www.academia.edu/10978046/WHO_ARE_THE_SOCIAL_ENTREPRENEURS_AND_WHAT_DO THEY_ACTUALLY_DO

Vandor, P. (2019, May 17). Wellbeing of social entrepreneurs is a game-changer. *Social Impact Award Blog: New Generation of Social Innovators*. <https://socialimpactaward.net/article/wellbeing-social-entrepreneurs-game-changer/>

Wolff, S. B. (2005). *Emotional competence inventory (ECI): Technical manual*. McClelland Center for Research and Innovation, Hay Group. http://www.eiconsortium.org/pdf/ECI_2_0_Technical_Manual_v2.pdf

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems (11th rev.)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>

World Health Organization. (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

الاستقراء اللغوي في فكر "علي أبو المكارم": نقد وتوجيه

د. محمد عايد العواودة* د. عاطف عبد الكريم السلامة** د. نزيه محمد إعلاوي*

تاريخ وصول البحث: 2024/9/4م

تاريخ قبول البحث: 2024/11/25م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بحث موقف علي أبي المكارم من الاستقراء والقياس في كتابه "أصول التفكير النحوي" المنشورة في فصول كتابه الثلاث:
_ الفصل الأول، والمتضمن المفهوم الاستقرائي للقياس.
_ والفصل الثاني، والمتضمن: المفهوم الشكلي للقياس.
_ والفصل الثالث، والمتضمن أبعاد التغيير في مفهوم القياس، ونتائجه.
ومرمى الدراسة هو الاطلاع على رأيه في ذلك، ومدى قربه من الدرسين في تناولهم هذه المسألة، وهل جاء بجديد يوضح بعض مسائل هذه الظاهرة؟
وقد اعتمد الباحثون أثناء دراستهم هذه على المنهج التحليلي النقدي، مبدئين نهاية البحث ببعض النتائج المهمة، ومنها:
_ إهمال المؤلف كتاب سيوبه أثناء بحثه في التأصيل النحوي عند النحاة.
_ حكمه العام على النحاة بأنهم حكموا بعربية المنقول من أهل البوادي، والصواب أن الأمر غير ذلك عند المدرستين: البصرية، والكوفية؛ فقد قبلوا بعض المروي، ورفضوا بعضه الآخر لبعده عن معايير الفصاحة الموثوقة.
_ لم يوفق المؤلف حين قرر أن النحاة لم يفرقوا بين المستويات اللغوية، فنحاة المدرسة البصرية بما تنقله المصادر اللغوية وكتب أخبار النحاة تؤكد تمييزهم بين المستويات اللغوية.
وغيرها من النتائج المتعلقة بالاحتجاج بالقراءات، والحديث الشريف.
الكلمات المفتاحية: أبو المكارم، الاستقراء، القياس، القراءات.

* أستاذ مشارك، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية.

** أستاذ مساعد، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية.

Linguistic induction in the thought of "Ali Abu al-Makarem": Critique and guidance

Abstract

This study aims to examine Ali Abu Al-Makarim's standpoint on induction and deduction in his book "The Origins of Grammatical Thinking", which is disseminated in its three chapters: _ Chapter I contains the inductive concept of deduction. Chapter II includes the formal concept of deduction. Chapter III contains the dimensions of the change in the concept of deduction and its results. The purpose of the study is to explore Abu Al-Makarim's opinion on this, how close he is to other researchers in treating this issue, and whether he comes up with a new explanation of some issues in this phenomenon. In this study, the researchers relied on the critical analytical descriptive approach, appending the end of the research to some important findings, including:

- _ Abu Al-Makarim's negligence of Sibawayh's book while researching grammatical rooting at the grammarians.
- _ Abu Al-Makarim's general judgment on the grammarians that they judged the imported Arabic of the Bedouins, something is which refuted by Al Basriyah and Kaufiyah schools.
- _ Abu Al-Makarim's wrong belief that the grammarians have not differentiated between the linguistic levels. Actually, the grammarians of Al Basriyah School underscores the differences in linguistic levels in linguistic sources and the books on the grammarians' biographies in addition to other findings related to the employment of the different readings of the Qur'an and Hadith al-Sharif in argumentation.

Keywords: Abu Al-Makarim's, Induction, Deduction, Readings.

مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في أن بعض الباحثين يُغفل أثناء دراسته الأصول النحوية التصنيفات المتقدمة، التي أرست القواعد العامة لعلم النحو واللغة، وكشفت عن الفكر النحوي المتسلسل في عقلية الباحث العربي منذ البدايات الأولى؛ مقررًا في بعض الأحيان أن استقرار تلك الأصول ونضجها يعود إلى مرحلة متأخرة، محفوفة بفكر عميق يباريها في زمنها وطبيعتها. في حين أن نضج العلوم هو نضج هرمي، يؤسس له المتقدم، ويزيده المتأخر وهكذا دواليك.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أن بعض الباحثين تمسك بما شاع عند غيره، في أن الأصول النحوية لم تكن برمتها ثابتة عند النحاة جميعهم، وهذا يقود حتماً إلى أن الجانب الفكري كذلك كان مختلفاً وغير ثابت. والحق أن الأمر لم يكن كذلك؛ فمن المستحيل أن تكون هناك هوة بين المتقدمين في بحثهم وعلمهم للغة وفروعها، ومن العسير كذلك أن نقبل أن خارطة الاحتجاج التي أوردها السيوطي في كتبه تقطع الشك باليقين أنها صدرت عنهم وكانوا ملتزمين بها؛ وكيف يتوافق إذا حكمنا بإطلاق رفضهم الاحتجاج بالحديث في زمن صحة اللغة، وسلامة ألسنة المتكلمين، ثم يقبلون الاحتجاج بالشعر ويرفضون كذلك الاحتجاج بالقراءات الشاذة الموافقة وجهاً من أوجه العربية، ثم يقدمون عليها الشعر.

كان حري بالمؤلف بحث بعض المسائل ولا سيما الاستشهاد بالقراءات القرآنية الشاذة، والحديث الشريف عند المتقدمين بحثاً عميقاً؛ فبعض ما أورده غيره فيه نظراً؛ فنرى أن الدرس النحوي احتضن القراءات القرآنية، واحتضن الحديث وأشركهما في الدرس والبحث والتحليل والتعليل ومن ثم التقييد لو على قلته يبقى غير مرفوض على الإطلاق.

الدراسات السابقة:

لعل من أهم الدراسات المنشورة عن المؤلف علي أبي المكارم هي دراسة سالم خليل الأقطش وعنوانها "جهود علي أبو المكارم النحوية دراسة وصفية تحليلية"⁽¹⁾

وقد عرض فيها إلى جهوده عامة في الدرس النحوي، ورأيه في الأصول النحوية كالسماع، والقياس، والاستحسان، واستصحاب الحال، ومحاولته كذلك في تيسير النحو. إلا أن هذه الدراسة لسعتها لم تتطرق إلى الجزئيات الدقيقة التي من شأنها تحديد موقف علي أبي المكارم بدقة في الأصول النحوية، ورأيه الفكري في ذلك.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي النقدي، الذي من شأنه الإحاطة بمظنة البحث قدر الإمكان، ثم تحليل جزئياتها؛ للوصول إلى نتائج علمية مستقيمة.

أسئلة الدراسة:

سعى هذا البحث إلى الإجابة عن بعض الأسئلة، ممثلة بالآتي:

- _ هل وفق علي أبو المكارم إلى عرض الأصول النحوية عند النحاة بوجه متكامل، وهل الفكر النحوي عند الأوائل كان منقوصاً خلاف صورته عند اللاحقين؟
- _ هل أظهر الرابط الفكري عند النحاة الأوائل، ومنهجيتهم المتكاملة إلى حد ما كما سعى إلى ذلك عبد العال سالم مكرم في كتابه: (الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي)؟
- _ هل بحث المؤلف مسألة الحدود المكانية والزمانية التي وردت في بعض الكتب كالمزهر، والاقتراح للسيوطي ومدى دقتها وصوابها، وهل هي بالفعل قيود ملزمة للمتقدمين فضلاً عن إقرارهم لها؟
- _ هل تمكن المؤلف من إظهار أوجه التوافق بين الكوفيين والبصريين حتى في مسائلهم الخلافية، ومدى نفع هذا الاختلاف في بناء هرمية الدرس النحوي واللغوي على وجه العموم.

مقدمة:

لقد تناول أبو المكارم في التمهيد العلاقة بين علم أصول النحو، وأصول التفكير النحوي، فشرع بالحديث عن مفهوم كلا المصطلحين، مقررًا أن أصول التفكير النحوي تعني "دراسة الخطوط الرئيسة العامة التي سار عليها البحث النحوي، والتي أثرت في إنتاج النحاة وفكرهم على السواء، وهذه الخطوط العامة قديمة جداً في البحث النحوي؛ إذ من الممكن أن نردها إلى البداية المبكرة لنشأة البحث في النحو العربي"⁽¹⁾. وأما علم أصول النحو العربي، فهو "المحاولة المباشرة من النحاة لدراسة هذه الخطوط التي اتبعت في الإنتاج النحوي، وهي محاولة متأخرة فترة طويلة عن الوجود الواقعي لأصول التفكير النحوي"⁽³⁾.

ثم يشير إلى أولى المحاولات التي شرعت بدراسة أصول النحو، وهي محاولة ابن السراج (316 هـ) في كتابه: أصول النحو الكبير والصغير، ثم جاء بعد ذلك الفارسي (377 هـ) شيخ ابن جني (392 هـ) صاحب الخصائص، وجاء من بعدهم الأنباري (577 هـ) برساليته: الإغراب في جدل

الإعراب، ولمع الأدلة في أصول النحو، إضافة إلى بعض البحوث الموزعة في كتابيه: أسرار العربية، والإنصاف في مسائل الخلاف. ثم أصدر السيوطي (911 هـ) أهم ما كتب في هذا المجال في كتبه: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، والأشباه والنظائر، والاقتراح في علم أصول النحو⁽⁴⁾.

ويتضح من العرض السابق للكتب التي تحدثت عن أصول النحو العربي، أن علي أبا المكارم قد غفل عن ذكر أهم كتاب تحدثت عن هذه القضية، فكتاب سيبويه مليء بالأصول النحوية، ومما يؤكد ذلك أن ابن السراج اعتمد على سيبويه في (309) مواضع في كتابه الأصول، وكذلك اعتمد ابن جني على سيبويه في الخصائص في (117) موضعا، واعتمد في سر صناعة الإعراب على سيبويه في (130) موضعا، وأيضا اعتمد السيوطي على سيبويه في المزهر في (75) موضعا.

وعلاوة على ما سبق، فقد قامت الباحثة خديجة الحديثي بتأليف كتاب وسمته بـ "الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه"، وبعد مطالعته تبين أن كتاب سيبويه يحتوي على الأصول النحوية كلها التي اعتمد عليها النحاة المتقدمون والمتأخرون، وعليه فما من عالم نحوي أُلّف في الأصول إلا كان معتمداً على كتاب سيبويه.

وأخيرا انتهى أبو المكارم إلى أن علم أصول النحو بمضمونه المحدد وموضوعاته المحدودة محدود. وأن أصول التفكير النحوي تتسم بالشمول، إذ تناول الأسس الكلية التي بنى عليها النحاة العرب قواعدهم الجزئية وأحكامهم التفصيلية.

الباب الأول "بين القياس والاستقراء":

المفهوم الاستقرائي للقياس:

يقرر أبو المكارم أن أقدم من ينسب إليه الولوع في القياس من متقدمي النحاة عبد الله بن أبي إسحاق (117 هـ)، فقد "مدّ القياس والعلل"⁽⁵⁾، وهو "أول من فرّع النحو وبعجه"⁽⁶⁾. ولعل ما تناقله الراويان السابقان كان مدعاة لأبي المكارم لأن يكشف عن حقيقتين:

- أن لعبد الله بن أبي إسحاق دورا بالغ الأهمية في النحو العربي.

- أن دور ابن إسحاق لم يكن المبتكر له، بل هو المسرف فيه⁽⁷⁾.

ولعل الحقيقة الثانية التي توصل إليها المؤلف، تنفي أن هناك حلقة مفقودة في النحو العربي بين أبي الأسود الدؤلي وعبد الله بن أبي إسحاق، وبعبارة أخرى: وجد هناك من النحاة الذين سبقوا ابن أبي إسحاق في استعمال القياس، ولكنهم لم يسرفوا فيه إسراف ابن أبي إسحاق. ويتحدث المؤلف عن المصطلح النحوي - القياس - وثبوتته ووحدته، فالقياس نوعان:

الأول: قياس "يركز على مدى اطراد الظاهرة في النصوص اللغوية مروية أو مسموعة، واعتبار ما يطرد من هذه الظواهر قواعد ينبغي الالتزام بها وتقويم ما يشذ من نصوص اللغة عنها. ومن ثم فإنه يرفض الأخذ بالظواهر الشاذة.

والثاني: قياس يعد "عملية شكلية يتم فيها إلحاق أمر ما بآخر لما بينهما من شبه وعلة، فيعطى الملحق حكم ما ألحق به". ومن ثم فإن:

- لهذه العملية أطرافاً أربعة: المقيس، والمقيس عليه، والجامع، والحكم⁽⁸⁾.

وأما ما يخص الفترة الزمنية التي شاع في البحث النحوي المدلول الأول للقياس، فإن القرون الثلاثة الأولى من أبي الأسود إلى ابن السراج وتلميذه: الفارسي، وابن جني. كانت البيئة الخصبة التي نما بها هذا المدلول. ويحدد المؤلف أمرين يشهدان على دلالة القياس في هذه المرحلة⁽⁹⁾:

- أن هذا المدلول هو الذي يتفق مع التطور الطبيعي للعلوم، فأبو الأسود أدرك بعض الظواهر التركيبية - التصرف الإعرابي - من خلال ضبطه للنص القرآني⁽¹⁰⁾، وأما تلاميذه فكانوا مترددين بين الوقوف عند النص القرآني، أو التماس الظاهرة من نصوص غير قرآنية. ثم جاء ابن أبي إسحق - بفضل قدرته العقلية - وتخلص من الاضطراب والتردد عند من سبقوه، ووضح السبيل الأقوم أمام النحاة لتناول ظواهر اللغة التركيبية بالتفعيد، بما وضع من قواعد عامة للبحث النحوي سار عليها وطبقها بحزم شديد وجراءة بالغة.

إلا أن هذا الأمر الذي كشفه المؤلف يتعارض مع موقف سبق أن عرض له، فقد وجدناه فيما سبق يصف ابن أبي إسحاق بالمسرف في استعمال القياس؛ لأن من سبقوه كانوا المبتكرين له، في حين أننا نجدده الآن ينفي الأمر مطلقاً، ويجعل من ابن أبي إسحق المبتكر له.

- أن النصوص التي استخدم فيها القياس في هذه الفترة تدل على أن "النحو كله قياس"⁽¹¹⁾، إذ كثيراً ما نجد عبارات تنطق بأن "هذا قياس كلام العرب"، أو "هذا قياس لغة العرب". وقد وقع النحاة بعد أن تحدد مدلول القياس على الصورة التي حددت بعدد من المشكلات⁽¹²⁾:

- تحديد معنى الاطراد، ففسوة ابن أبي إسحاق المتشدد في تحديده لنوع الظواهر اللغوية التي ينبغي التوفر على دراستها قد أسىء فهمه، فأنهم بالتعصب على العرب. مما حمل النحاة خالصي العروبة على التوسع في هذا التحديد، وقد ارتكز موقف ابن أبي إسحق على دعائمين أن مهمة الباحث النحوي هي تحري الظواهر العامة الشائعة قبل النادرة. وأن على الباحث النحوي بعد أن يقف على الظواهر العامة، أن يصوغها في قواعد ملزمة.

- وقد اضطرتهم الاطراد إلى اتخاذ موقف الاستقراء للمادة اللغوية، ومن ثم كانت المشكلة الثانية تحديد أسلوب الاستقراء للنصوص اللغوية، ولذلك قام النحاة بوضع عدد من الأسس لتلخص فيما يأتي: أولاً: تحديد مصادر المادة اللغوية المعتمدة. ثانياً: نقد مصادر المادة. ثالثاً: نقد المادة اللغوية.

أولاً: تحديد مصادر المادة اللغوية المعتمدة:

تقسم مصادر المادة اللغوية قسمين⁽¹³⁾:

- السماع: وهو ما يرويه العالم بعد سماعه بنفسه. وبعبارة أخرى: الأخذ المباشر للمادة اللغوية عن الناطقين بها.

- الرواية: وهي ما يرويه العالم عن عالم آخر، أو عن جيل سابق من العلماء، أو عن مصنف من المصنفات اللغوية، أو كتاب من كتب النحو.

والسماع - كما يصفه المؤلف - طريق مهم اعتمد عليه النحاة كثيراً في جمع المادة اللغوية ثم تحليلها. وعناية البصريين باستقراء المادة اللغوية المسموعة لا تقل عن اهتمام نظرائهم الكوفيين. فأبو علاء عمرو بن علاء يأخذ عن أبي عقرب⁽¹⁴⁾، وعيسى بن عمر ويونس بن حبيب يأخذان عن العرب، كما روى سيبويه في أكثر من موضع من كتابه⁽¹⁵⁾، وكذلك الخليل. فقد قرر سيبويه أنه رأى بعض ما سمعه مدونا في عشرين رطلا. وسيبويه نفسه يسمع من كثير من النحاة واللغويين والأعراب⁽¹⁶⁾.

ويتضح من الوصف السابق أن المؤلف قد وقع في لبس عند تحديده مفهوم السماع، قال: "وعلى هذا فإن السماع هو الأخذ المباشرة للمادة اللغوية عن الناطقين بها"⁽¹⁷⁾، ولكنه عند التمثيل على من سمعوا من العرب، يقول: "وسيبويه نفسه يسمع من كثير من النحاة واللغويين والأعراب"⁽¹⁸⁾ فالنحاة واللغويون الذين سمع عنهم سيبويه سمعوا من العرب ثم رويوا هذه المواد لسيبويه.

وتتأثر المادة المسموعة عند أبي المكارم بعاملين⁽¹⁹⁾: الإمكانات الصوتية وعادات نطق المتكلم عند التكلم، ثم مدى حساسية أذن السامع في سماعها للأصوات، ولعل هذين العاملين ساهما في اضطراب التحليل النحوي للمسموع اللغوي، ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما قرره من جواز عمل (لم) النصب⁽²⁰⁾ استنادا إلى ما زعموه من وجود قراءة تنطق قوله تعالى: "ألم نشرح لك صدرك" بفتح الحاء منسوبة إلى أبي جعفر المنصور، ويعلق الزمخشري على هذه القراءة بقوله⁽²¹⁾: "بين الحاء وأشبعها في مخرجها فظن السامع أنه فتحها".

إلا أن العامل الثاني الذي تحدث عنه المؤلف لا يجوز فيما ساقه من مثال عندي، فأغلب المصادر تؤكد أن النصب في القراءة قراءة معتمدة، فيقول الزركشي: "لم : نفي للمضارع وقلبه ماضيا وتجزمه نحو لم يلد ولم يولد، ومن العرب من ينصب بها وعليه قراءة ألم نشرح، بفتح الحاء وخرجت على إن الفعل مؤكد بالنون الخفيفة ففتح لها ما قبلها ثم حذفت ونويت" (22). ويقول البغوي: "وقرأ أبو جعفر المنصور: " أَلَمْ نَشْرَحْ "، بفتح الحاء، وخرجه ابن عطية وجماعة على أن الأصل: ألم نشرحن، بنون التوكيد الخفيفة، فأبدل من النون ألفا، ثم حذفها تخفيفاً. وقال غير واحد: لعل أبا جعفر بين الحاء، وأشبعها في مخرجها، فظن السامع أنه فتحها. وفي (البحر المحيط) لأبي حيان: "أن لهذه القراءة تخريجاً أحسن مما ذكر، وهو أن الفتح على لغة بعض العرب من النصب بـ "لَمْ"، فقد حكى اللخاني في نوادره: أن منهم من ينصب بها" (23). والمسموع الذي اعتمد عليه النحاة في استقراء المادة اللغوية مأخوذ عن قسمين: أعراب البادية، وفصحاء الحضر.

فالمسموع من أعراب البادية – كما يحدده المؤلف – يكون بـ "الأخذ عن أعراب البادية ممن ينتشرون في بوادي الحجاز ونجد وتهامة"، وهذا الطريق الأمثل عند النحاة واللغويين لجمع المادة اللغوية واستقراء أساليبها وتراكيبها وألفاظها، وقد اشتهر من بين هؤلاء النحاة واللغويين الخليل بن أحمد الذي دون ما سمعه في عشرين رطلاً (24)، والكسائي الذي أنفذ خمس عشرة قنينة حبر في التدوين (25).

وإما يكون برحلة الأعراب إلى الحضر، "فقد كان كثير من الأعراب يفدون إلى مدن العراق؛ إما انتجاعاً للكسب أو طلباً للعلم، وكان علماء النحو واللغة يستغلون وجودهم ويأخذون عنهم، ومن بين هؤلاء كما يحكي ابن النديم أبو جاموس ثور بن يزيد الذي كان يفد البصرة على آل سليمان بن علي..." (26).

ويشير المؤلف أن العلماء الذين رحلوا إلى البادية لم يميزوا بين المستويات اللغوية فاعتبروا كل ما سمعوه (عربية)، قال: "ولكن ثمة خطأ أساسياً وقع فيه أولئك الذين رحلوا إلى البادية ليسمعوا... وهو خلطهم بين المستويات اللغوية المختلفة التي كانوا يأخذون عنها فقد اعتبروا كل ما سمعوه عربية" (27)، وحكم المؤلف هنا فيه تعميم؛ لأن مدرسة الكوفة حقا اتصفت بهذا الوصف، ولكن مدرسة البصرة، لم تقع بما أشار إليه المؤلف، فقد ميزت بين المستويات اللغوية خير تمييز.

والمسموع عن فصحاء الحضر يقسم إلى فئتين: الأعراب البداة الذين أقاموا بالحواضر ولا سيما في ضواحي المدن الكبرى، ولذلك كانت لهجاتهم سليمة فصيحة لم تشبها شوائب التطور اللغوي الناتج من الاختلاط، ثم فئة المثقفين، وهم الذين درسوا اللغة في المدن الكبرى دون أن يكون لهم اتصال مباشر بالبادية، ومنهم عمر بن أبي ربيعة ووجير^(٩).

وثمة فرق بين أخذ النحاة عن أهل الحضر، وعن العرب البداة في أمرين⁽²⁸⁾:

- أنهم اعتبروا كل ما سمعوه في البادية ينتهي إلى مستوى واحد، ولم يفتنوا إلى تأثير الفوارق اللهجية تركيبيا، أما الحضر فكانت الفوارق بين اللهجات الشائعة على الألسن من الوضوح بحيث فطن العلماء إلى ضرورة الفصل بين المستويات. وقد بينت فساد هذا الرأي سابقا.
- أن النحاة واللغويين قد استمروا بالأخذ عن أعراب البادية طوال هذه المرحلة، على حين إنهم توقفوا بعد فترة عن الأخذ من فصحاء الحضر.

وأما القسم الثاني من المادة اللغوية فهو الرواية، و"هي الطريق الثاني الذي اتخذته النحاة واللغويون في هذه المرحلة سبيلا لاستقراء المادة اللغوية واستقصائها"⁽²⁹⁾، والرواية كانت في بادئ الأمر مقصورة على الشعر⁽³⁰⁾ ثم تطورت بتطور علم الحديث فانضم بجانب الشعر مرويات أخرى - قبل التوسع في التدوين - بواسطة أسلوبين: أولهما تدوين الرسائل المختلفة التي ذكر فيها علماء اللغة محفوظاتهم ومسموعاتهم. ثانيهما: ما ذكره النحاة المتقدمون أنفسهم في مؤلفاتهم أثناء عرضهم للظواهر اللغوية المختلفة وتقعيدهم لها.

وقد تأثرت الرواية بعدد من المؤثرات قبل مرحلة التدوين وبعدها، وهي⁽³¹⁾: لم يكن الرواة جميعا في مستوى واحد من حيث قوة الحفظ ودقته، إذ أدى ذلك إلى شيء من الاختلاف في صحة المروي. ثم لم يكن ما دون من مرويات على جودة واحدة، فقد وقع كثير من النحاة واللغويين بظاهرة التصحيف، الخليل بن أحمد، وأبي عمر بن علاء⁽³²⁾، وقد أثر شيوع هذه الظاهرة في تحليل النصوص لما تصوره النحاة من وجود بعض الظواهر في النصوص المروية التي دخلها التصحيف، وقد عقد ابن جني بابا في كتابه الخصائص عن سقطات العلماء⁽³³⁾.

والمرويات نوعان: نثر وشعر، والنثر المعتقد فيه في هذه المرحلة إما نصوص دينية تمثل القرآن الكريم، أو الحديث أو نصوص غير دينية تمثل بعض ما ينسب إلى العرب من نصوص.

القرآن والقراءات المتواترة والقراءات الصحيحة محتج بها كلها⁽³⁴⁾، فالقرآن هو أصح كلام وأبلغه⁽³⁵⁾، والقراءات القرآنية المتواترة هي "كل قراءة وافقت العربية مطلقا، ووافقت أحد المصاحف العثمانية، ولو تقديرا، وتواتر نقلها"⁽³⁶⁾، والقراءات الصحيحة هي "ما صح سنده،

بنقل العدل الضابط عن الضابط كذا إلى منتهاه، ووافق العربية، سواء وافق رسم المصحف العثماني أو لا" (37).

وأما القراءات الشاذة فالمؤلف يقرر أن القراء والفقهاء والنحاة جميعاً في المرحلة الأولى يتفقون في عدم حجية هذه القراءات فهي عنده مرفوضة قراءة وفقها ونحواً (38). ولعل المؤلف كان محقاً في الحكم الذي قرره عن حكم الفقهاء والقراء في القراءات الشاذة، إلا أنه لم يصب حين وصف النحاة بأنهم رفضوا هذا المصدر، فقد ذكر النحاة المتأخرون اعترافاً بحجية القراءات الشاذة عند نحاة المرحلة الأولى. علاوة على أن القراءات الشاذة وهي التي لم تنقل بالتواتر أقوى سنداً وأصح نقلاً من كل ما احتج به العلماء من الكلام العربي غير القرآن، وليس ذلك إلا لأن رواتها الأعلون عرباً فصحاء سليمة سلائقهم تبني على أقوالهم قواعد العربية. وإذا ما أردنا دحض رأي المؤلف السابق، فعلينا تتبع بعض آراء النحاة في مسألة الاحتجاج بالشاذ من القراءات، ومنهم الأخفش والكسائي وثلعب، وهم من علماء المرحلة الأولى.

أما الأخفش فلم يكن على موقف واحد من القراءات النادرة والشاذة، إذ كان يخضعها لمقياسه، يقبل بعضها، ويرفض بعضها الآخر، وما كان ليرفض قراءة الجمهور، فهو يفضّل في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ تَمَاماً عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ﴾ (39) فتح النون، على قراءة بعضهم بالرفع (40)، مكتفياً بالقول: "وفتحه على الفعل أحسن" (41).

وعُرف عنه أنه ما كان ليتشدد في موقفه من الرسم القرآني (42)، عندما كان يُقبل على تخريج القراءات، ومع ذلك كان يقف من بعض القراءات موقف الحذر، فيقول - مثلاً - لا أعرف (43). أمّا القراءات النادرة فقبلها بل قلّ وبنى عليها بعض القواعد الجديدة، فأجاز قراءة: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ﴾ (44) برفع الملائكة (45) بالعطف على اسم (إنّ) قبل مجيء الخبر، وهو من قبل قراءة (أطهر) بالنصب وخرجها على الحال (46).

يضاف إلى ما سبق أنّ الكسائي وجّه بعض القراءات موضحاً رأيه التّحوي فيها، فوجّه قراءة (47) مجاهد: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ شَهْرُ رَمَضَانَ﴾ (48) على معنى: "كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ، وَأَنْ تَصُومُوا شَهْرَ رَمَضَانَ" (49).

وهكذا فالكسائي كغيره من النّحاة ما كان يطعن في القراءة. ولو كانت بعيدة. بل كان يجد لها مخرجاً يجعلها مقبولة في الاستعمال التّحوي واللغوي.

أما ثعلب، فموقفه من القراءات النادرة لا يخرج عن موقف سابقه في قبولها، فتراه يذهب إلى ما ذهب إليه سيبويه في حذف المبتدأ لـ (شيخ) في حرف ابن مسعود: ﴿وَهَذَا بَعْلِي شَيْخٌ﴾⁽⁵⁰⁾. قال: "إذا كان مدحاً أو ذمّاً استأنفوه"⁽⁵¹⁾، ويسير على نهج الكسائي في تخريجه لقراءة⁽⁵²⁾ الحسن: ﴿لَا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ﴾⁽⁵³⁾ ببناء (ظلم) للمعلوم. قال: "قال الكسائي: هذا استثناء يعرض، ومعنى يعرض استثناء منقطع"⁽⁵⁴⁾.

ومن اللزام علينا – بعد مناقشة القضايا السابقة – أن نقرر أن النحاة ميزوا بين اللهجات سواء أكانت بكلام العرب أم بالقراءات أم بالشعر، وقد كان تمييزهم هذا نابعا من مبرر قوي، كان الأولى بالمؤلف ذكره، وهو أن كل أمة من أمم هذه البسيطة تبحث عن لغة نموذجية مشتركة. وفي هذا يقول إبراهيم أنيس: "ورغم تلك اللهجات نرى أنه من الطبيعي والضروري أن يتوحد كلام الناس في الأمم الناهضة. فتتكون لهم لغة نموذجية أدبية مشتركة، تنتظم كل البيئات، ويتطلع إلى إتقانها أبناء هذه الأمة. وكلما نهضت تلك اللغة النموذجية وازداد شيوعها على الألسنة وفي الأفواه، تبع تلك النهضة انكماش في لهجات هذه الأمة، واقترب بعضها من بعض. فلا يبقى من خصائصها على مرور الزمن إلا القليل..."⁽⁵⁵⁾.

وأما ما يخص الحديث الشريف، فقد وقع المؤلف كما وقع غيره من النحاة المتقدمين والمتأخرين بالغلط، عندما نفوا عن الكتب المتقدمة في النحو احتجاجها بالحديث الشريف⁽⁵⁶⁾، ولعل الأمر عائد إلى رجوعهم إلى المنظر الأول في هذا الصدد أبي حيان الذي اعتمد عليه كل من جاء بعده مشاركا له حكمه. فيقول المؤلف: "كما لم أعثر فيما بين يدي من كتب النحاة المتقدمين على من يعتمد على أحاديث النبي أو يستشهد بها"⁽⁵⁷⁾.

ويعلل المؤلف سبب الصمت من جانب النحاة إزاء حجية الحديث، فيقول: "أولا: أن النحاة سرعان ما توقفوا في مجال السماع عند البداية لا يتجاوزونها إلى الحضر، ثم أنهم – ثانيا – توقفوا عن الاستشهاد بالقراءات الشاذة، وهم – ثالثا – امتنعوا عن الاستشهاد بالأحاديث في مجال الاحتجاج. وهذه الظواهر الثلاث تسلم – في الواقع – إلى نتيجة واحدة، وهي أن نحاة هذه المرحلة كانوا في غنى عن ملاحظة هذه الروافد للمادة اللغوية..."⁽⁵⁸⁾.

إن الرأي الذي توصل إليه المؤلف يتخلله الملاحظ الآتية:

- أن الاحتجاج كان بكلام البداية ولم يكن بكلام العرب، وهذا يحتاج إلى نظروفق تقسيمه السابق لمصادر المادة اللغوية، إذ قسمها – كما رأينا – إلى كلام البداية والحضر.

- أن الاحتجاج بالقراءات القرآنية الشاذة قد توقفوا عنه، وهذا الوصف يقودنا إلى أمرين لا ثالث لهما: أولهما: أن الوقوف عن الاحتجاج بالقراءات يعني أن هناك من كان يحتج بها ثم توقف، ثانيهما: أن بعض النحاة المتأخرين قرروا احتجاج النحاة المتقدمين بالقراءة الشاذة كما أسلفنا. - أن امتناع النحاة المتقدمين عن الاستشهاد بالحديث محض افتراض ارتكز عليه أبو حيان ومن سار على نهجه؛ " فقد احتج سيبويه في كتابه بأحاديث نبوية لكنه لم يقدم لها بما يوضح أنها من الحديث فالتبس الحديث بغيره على الباحثين حتى نسب إليه أبو حيان وشيخه الشاطبي⁽⁵⁹⁾. وأول هذه الأحاديث التي أتناولها بالتعليق: "كل مولود يولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه"⁽⁶⁰⁾ إذ ورد هذا الحديث عند الفراء في معاني القرآن⁽⁶¹⁾. وعند ابن النحاس في إعراب القرآن⁽⁶²⁾. وعند ابن جني في المحتسب⁽⁶³⁾.

ومن قبل السابقة ذكرهم، فقد تناول سيبويه حديثاً آخر غير الذي ذكر سابقاً، وهو: "ما من أيام أحب إلى الله فيها الصوم منه في عشر ذي الحجة"⁽⁶⁴⁾.

واحتج ابن الأنباري (328): "كل صلاة لا يقرأ فيها بفاتحة الكتاب فهي خداج"⁽⁶⁵⁾.

- أن النحاة كفوا في هذه المرحلة عن هذه الروافد؛ لأنهم في غنى عنها، وهذا الرأي عندنا غير سليم؛ أولاً: لأن هذا الوصف ينطبق على المدرسة البصرية لا الكوفية، التي أخذت بكل الروافد، ثانياً: أن المدرسة البصرية لم تستغن عن هذه الروافد للسبب الذي ذكره المؤلف، بل لأن المدرسة البصرية طمحت لإقامة قواعد نحوية جامعة للعربية جمعاء، وخير ما يمثل ذلك مسألة الأسماء الخمسة، فاللغات فيها كثيرة؛ تعرب مرة بالحركات، وأخرى بالحروف، وأخرى بالألف على الإطلاق⁽⁶⁶⁾.

وأما المرويات النثرية - غير القرآن والحديث - قسمان⁽⁶⁷⁾:

- قسم مقطوع بحجته عند النحاة، وهو الذي قيل في فترة زمنية محددة بقراءة ثلاثة قرون، قرن ونصف قبل الإسلام، وقرن ونصف بعده⁽⁶⁸⁾، ويشترط بهذا القسم التثبت من نسبة قائلها، فيقول البغدادي: "لا يجوز الاحتجاج بشعر أو نثر لا يعرف قائله"⁽⁶⁹⁾. والسماع على عكس الرواية، فقد أجاز السماع من مجهولين. لأن في السماع يحلل العالم اللغوي الذي يسمع النص المسموع، ويحدد قيمته. فإذا قبله وإما أن يرفض الأخذ به، وأما في الرواية فإن الرواة الأوائل لم يكونوا علماء، بل كانوا مجرد حفظة ينقلون التراث اللغوي دون تحليل له، ولذلك لم يكن بد عند

النحاة من معرفة صاحبه، "مخافة أن يكون ذلك الكلام مصنوعاً أو لمولد أو لمن لا يوثق بكلامه"⁽⁷⁰⁾.

- القسم الثاني هو ما قيل بعد هذه القرون الثلاثة حتى أوائل القرن الرابع الهجري، وأمره يختلف عن القسم السابق؛ لأنه إما أن يكون منقولاً عن أهل البادية أو منقولاً عن أهل الحواضر. أما المنقول عن أهل البادية فهو حجة، ويستشهد به في كل فروع الدراسات اللغوية... وأما المنقول عن أهل الحضر فليس بحجة في مجالات الدرس اللغوي وإن كان حجة في ميادين البحث الفني⁽⁷¹⁾.

وقد جاء كلام المؤلف عن القسم الأول في غاية الكمال والتمام، ولكن جاء في القسم الثاني عاماً؛ إذ نقل ما ذكره بعض الدارسين، وكان الأولى به تحديده، فالمروى ما بعد القرون الثلاثة من أهل البادية لم يبق حجة عند علماء اللغة والنحو؛ لأن الشوائب شرعت تدب فيفي كاللقسامين. وأما المرويات الشعرية فهي قسمان⁽⁷²⁾:

- القسم الأول هو الشعر الذي قيل طوال المرحلة الزمنية التي تبدأ منذ عصر ما قبل الإسلام وتمتد حتى أوائل الدولة العباسية، وقد قسم إلى ثلاثة أقسام: جاهلي، مخضرم، إسلامي⁽⁷³⁾، والشعر في هذه المرحلة ناتج عن مرحلة تتسم بطابع واحد، وهو الأصالة اللغوية، ونعني بالأصالة اللغوية تمثيل النصوص الشعرية للغة العربية في هذه المرحلة تمثيلاً دقيقاً دون تأثر بمؤثرات خارجية تضعف هذا التمثيل أو تشوه من معالمة.

ويشير المؤلف إلى قضية مهمة في هذا القسم، فيذكر عن البغدادي موقف أبي عمرو بن العلاء، وعبد الله بن أبي إسحق، وعبد الله بن شبرمة من تلحين الفرزدق والكميت وذي الرمة في عدة أبيات، لأنهم من المولدين؛ لأنهم كانوا في عصرهم، والمعاصرة حجاب...⁽⁷⁴⁾.

وقد وفق المؤلف في معالجة هذه القضية، فتلحين بعض علماء اللغة والنحو لشاعر في بعض إنتاجه اللغوي، لا يلزمنا برفض إنتاجه ككل، يقول المؤلف: "وهكذا فإن من الممكن أن يكون الشاعر حجة، وأن نرفض الاحتجاج ببعض نصوصه"⁽⁷⁵⁾.

علاوة على أن النصوص اللغوية سواء نقلت بالمشافهة أو التدوين تتأثر بمجموعة من المؤثرات، وقد حدد بعضها المؤلف، وهي: الخطأ والوهم في التدوين⁽⁷⁶⁾ والخطأ في السماع في المشافهة⁽⁷⁷⁾. وكان الأولى بالمؤلف أن يضيف النحل والتصحيح إلى ما ذكر من المؤثرات.

وقد غفل المؤلف عن مناقشة قضية مهمة في قول البغدادي، وهي مصطلح المولد، فالمولد عند الأغلب الأعم، هو ما ولد من أم غير عربية، أو من كان في غير عصر الاحتجاج. ولكن هذا

التعريف لا يتماشى مع الفرزدق وذي الرمة. وهذا ما قصده البغدادي وفهمه أبو المكارم، ولكن المولد هو من تعلم صناعة العربية تعلمًا ولم تكن سليقة ودربة عنده. وهذا ما يتماشى مع الفرزدق وذي الرمة وغيرهم.

-والقسم الآخر: هو ما قيل بعد منتصف القرن الثاني الهجري، وتختلف تسمية الشعراء الذين يعيشون في هذه المرحلة، إذ يطلق عليهم حينًا المولدون، ويصطلح عليهم أيضًا المحدثون⁽⁷⁸⁾، وفي شعراء هذه الطبقة اختلاف طويل حول مدى الاحتجاج بشعرهم، وقد تكلم عن هذا الاحتجاج السيوطي⁽⁷⁹⁾، كما حكاه البغدادي ورفضه، وانتهى إلى أنهم جميعًا "لا يجوز الاستدلال بكلامهم"⁽⁸⁰⁾.

وقد سجل المؤلف ملحوظتين عن الموقف السابق⁽⁸¹⁾، وهما:

- عدم احتجاج معظم النحاة بشعر منسوب إلى طبقة المحدثين، التي تبدأ ببشار بن برد.
 - أن الوحيدين اللذين يبدو أنهما شذا عن هذا الموقف هما سيبويه والأخفش، فقد احتجا ببعض أبيات بشار بن برد، والقصة عن ذلك معروفة وموثقة في كتب النحو، وما كان ذلك إلا خوفًا من الهجاء، ورأي آخر أنها سيقّت من باب التمثيل؛ وهو الأقرب إلى الصواب في رأيي.
- ثانياً: نقد مصادر المادة.

يذكر المؤلف عدداً من الأسس التي وضعها العلماء لنقد مصادر المادة اللغوية:

- "أول هذه الأسس تحديد القبائل التي يسمع منها ويروى عنها، فليست كل القبائل سواء؛ إذ من القبائل ما يرفض جملة في الاحتجاج اللغوي، كما أن منها ما يقبل في مجال الاحتجاج، وهؤلاء بدورهم يتفاوتون في "فصاحتهم"، وهو التعبير الذي يعنى به القدماء سلامة اللغة"⁽⁸²⁾.
- ويستشهد المؤلف بالعديد من النصوص التي تبين الاحتكام للموقع الجغرافي في نقد المصدر، ومنها قول الفارابي: "ومن ثم لم يؤخذ عن سكان البراري ممن لا يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم حولهم؛ فإنه لا يؤخذ لا من لخم ولا من جذام؛ لمجاورتهم أهل مصر والقيط... ولا من حاضرة الحجاز؛ لأن الذين نقلوا اللغة صادفوه حين ابتداءوا ينقلون لغة العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم وفسدت ألسنتهم"⁽⁸³⁾.

ويقول آخر واصفاً فصاحة قريش، وهي مقيمة بالحجاز: "ألا ترى أنك لا تجد في كلامهم عنعنة تميم، ولا عجرية قيس، ولا كشكشة أسد، ولا كسكسة ربيعة، ولا الكسر الذي تسمعه من أسد وقيس مثل: تعلمون، ونعلم..."⁽⁸⁴⁾

ويقرر المؤلف التناقض الذي وقع بين النصين السابقين، إذ يقول: "أن هذا التحديد مناقض لما قرره العلماء من فصاحة قريش وهي مقيمة بالحجاز، في مدينة كبرى فيه كانت مركز الاتصال التجاري بين أمم شتى"⁽⁸⁵⁾. ويشير إلى محاولة أحمد أمين الذي قرر أن سلامة اللغة من دخول الدخيل فيها أمر غير الفصاحة؛ لأن سلامة اللغة كانت في بني سعد خيرا مما هي في قريش؛ لأنهم أهل وبر، وأبعد عن التجارة وعن اختلاط بالناس. وعلى العكس من ذلك قريش فهم من ناحية سلامة اللغة ينطبق عليهم ما انطبق على غيرهم ممن خالط الأمم الأخرى، ولكنهم من ناحية الفصاحة فصحاء، ويعني بالفصاحة قوة التعبير عما في نفوسهم⁽⁸⁶⁾.

ثم يشير المؤلف إلى طرافة تفسير أحمد أمين لهذه الظاهرة - على أنه لا يخلو من التناقض - فهو - في رأي المؤلف - يصور الفصاحة قصرا على المجتمعات الأكثر تقدما⁽⁸⁷⁾، وأن هذه المجتمعات هي التي يقدر أبنائها على التعبير في قوة عما يخالجه من مشاعر، وهذا التصور غير صحيح؛ لأن اللغة ظاهرة اجتماعية ملبية لحاجات المجتمع أينما كان.

ونعقب على كلام كلا المؤلفين بما يلي:

- التعقيب الأول على كلام الدكتور علي أبو المكارم ونقول فيه: إن الأستاذ أحمد أمين في كلامه عن هذه الظاهرة لم يحدد أن القبائل الحضرية تخلو من الفصاحة، فقد قرر أن القبائل البدوية مثل قبيلة سعد تلتزم في عرفها اللغوي بالسلامة اللغوية وهذا لا يعني أنها لا تلتزم بالفصاحة.

- التعقيب الثاني على كلا المؤلفين ونقول فيه: إن من شروط الفصاحة الأساسية التي حددها ابن سنان الخفاجي في كتابه سر الفصاحة، السلامة اللغوية، فلا فصاحة موجودة دون السلامة اللغوية، وهذا الأمر يدعم التعقيب الأول.

ولو أن هذه المسألة تشتمل على الدخيل، فإنها قد صدرت من صور الفصاحة للفظ في اللغة المحتج بها، والتي تميزت على لسان قريش من سواها.

- التعقيب الثالث: إن هذا النص "مشكوك في صحته أولا وفي نسبته إلى الفارابي ثانيا . وقد قدم محمد عيد توضيحا دقيقا لهذه القضية⁽⁸⁸⁾.

وكان على أبي علي أن يحقق صحة هذا النص، ومدى تقيد النحاة بما جاء فيه كما فعل محمد عيد في كتابه (الاستشهاد والاحتجاج باللغة رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث).

- **التعقيب الرابع:** على افتراض أن هذا النص صحيح؛ فإنه لا يمثل النحاة ككل، فالمدرسة البصرية هي من نادت بمثل هذا التحديد المكاني، غير أن مدرسة الكوفة رفضت هذا التحديد وأخذت من القبائل العربية جمعاء.

- **التعقيب الخامس:** لقد قام النحاة بمخالفة هذه الوثيقة كل المخالفة، وخير من خالف هذه الوثيقة البصريون أنفسهم، فهذا سيبيويه في الكتاب يحتج بلغات حرمتها الوثيقة، وبشعر شعراء رفضتها الوثيقة.

- **"الأساس الثاني** عدالة الناقل للمادة اللغوية، وهذه العدالة أمر ضروري حتى لا يطمئن الدارسون والباحثون إلى أن ما نقل إليهم من مادة اللغة صحيح أولاً، وأنه يمثل في دقة ودون تحريف ظواهر اللغة وخصائصها ثانياً" (89).

ولتوضيح هذا الأساس قام المؤلف بعرض مجموعة من النصوص التي تبين ماهية هذا الأساس، ومنها: "أخذ اللغة من أهل الأمانة والصدق والثقة والعدالة" (90) و"أن يكون ناقل اللغة عدلاً، رجلاً كان أو امرأة، حراً كان أو عبداً، كما يشترط في نقل الحديث: لأن بها معرفة تفسيره وتأويله، فاشترط في نقلها ما اشترط في نقله" (91).

ويسجل المؤلف على النحويين واللغويين أنهم "لم يهتموا كثيراً - حتى في المراحل التالية - من الناحية العلمية بتحليل الرواة تحليلاً دقيقاً أخلاقياً" (92)، ويعلل ذلك بأن "الدواعي متوفرة على الكذب في الحديث - لأسبابه المعروفة الحاملة للواضعين على الوضع - وأما اللغة فالدواعي إلى الكذب عليها في غاية الضعف..." (93).

- **الأساس الثالث** وهو اتصال السند - يتصل بالأساس السابق -، ويعرض المؤلف لوقف جمهور العلماء من المرسل والمجهول. والمرسل هو الذي انقطع سنده، والمجهول هو الذي لم يعرف ناقله (94).

والمرسل عند العلماء يقع بين بينين، فهو إما مقبول؛ "لأن الإرسال صدر ممن لو أسند لقبيل ولم يتهم في إسناده، فكذلك في إرساله؛ لأن التهمة لو تطرقت إلى إرساله لتطرقت إلى إسناده، وإذا لم يتهم في إسناده فكذلك في إرساله" (95).

وأما غير مقبول - عند جمهور العلماء - ونقل السيوطي سبب رفضه بأن "العدالة شرط في قبول النقل، وانقطاع سند النقل يوجب الجهل بالعدالة، فإن من لم يذكر لا يعرف عدالته" (96).

والمؤلف مقتنع بهذا الرأي، فهو يورد رأي أبي بركات الأنباري الذي يفرض المرسل، يقول: "هذا اعتبار فاسد؛ لأن المسند قد صرح فيه باسم الناقل، وأمكن الوقوف على حقيقة حاله، بخلاف المرسل... فبان بهذا أنه لا يلزم من قبول المسند قبول المرسل"⁽⁹⁷⁾.

وأما الراوي المجهول فترفض روايته عند جمهور العلماء، "لأن الجهل بالناقل يوجب الجهل بالعدالة، وقد ذهب بعضهم إلى قبوله وهو القائل بالمرسل"⁽⁹⁸⁾. وقد احتج المجيزون بأنه "نقل صدر ممن لا يهتم في نقله؛ لأن التهمة لو تطرقت إلى نقله عن المجهول لتطرقت إلى نقله عن المعروف"⁽⁹⁹⁾.

ولعل المؤلف يتبع الرافضين للاحتجاج بالمجهول، وذلك عندنا من أمرين:

- قام المؤلف بإيراد حجج الرافضين، فأورد قول أبي بركات الأنباري: "هذا ليس بصحيح... لأن النقل عن المجهول لم يصرح فيه باسم الناقل، ولا يمكن الوقوف على حقيقة حاله. بخلاف ما إذا صرح باسم الناقل، فبان بهذا أنه لا يلزم من قبول المسند قبول المرسل، ولا من قبول المعروف قبول المجهول"⁽¹⁰⁰⁾.

- قام المؤلف بإغفال الأبيات التي استشهد بها سيبويه في كتابه، وقد كانت مجهولة النسبة كما وجدت في كتابه، ولا يهمننا ما ذكر من تأويلات النحاة والرواة من أن سيبويه كان يعرف أصحاب الأبيات ولم يذكرها كلها منه، وإلا فلم ذكر أصحاب الأبيات الأخرى. والحقيقة أن هذه الأبيات ليست مجهولة على سيبويه، بل هي مجهولة على من جاء بعد سيبويه، فشرح الكتاب عرف على ألف شاهد نحوي ولم يعرف ما تبقى.

ثالثاً: نقد المادة اللغوية

قسم المؤلف هذا الجزء قسمين: النقد الخارجي للنصوص، والنقد الداخلي للنصوص.

- النقد الخارجي للنصوص: "ويصطلح عليه في البحث النحوي بالترجيح في السند أو الإسناد، وهو اصطلاح مشترك بين النحو والحديث وأصول الفقه، وهو في الواقع منقول عما وضعه المحدثون من قواعد لنقد سند الأحاديث، والأصوليون من طرائق لترجيح الأدلة ونوع العلم الذي يفيد كل منها"⁽¹⁰¹⁾.

وقد قام المؤلف بعد توضيح مصطلح "النقد الخارجي للنصوص" بتقسيم المادة اللغوية قسمين: متواتر وأحاد، والتواتر "أن يبلغ عدد النقلة حدا لا يجوز فيه على مثلهم الاتفاق على الكذب، كنقله لغة القرآن، وما تواتر من السنة وكلام العرب. فإنهم انتهوا إلى حد يستحيل على

مثلهم فيه الاتفاق على الكذب"⁽¹⁰²⁾، والآحاد" ما تفرد بنقله بعض أهل اللغة ولم يوجد فيه شرط التواتر وهو دليل مأخوذ به"⁽¹⁰³⁾.

وأما ما يخص العلم الذي يفيد كل من التواتر والآحاد، فإن المتواتر يفيد العلم الضروري عند أغلب العلماء، وذهب القلة إلى أنه لا يفيد إلا العلم النظري، وذهبت جماعة أخرى إلى أنه لا يفضي إلى علم البتة"⁽¹⁰⁴⁾. وأما الآحاد فذهب الأكثرون إلى أنه يفيد الظن، وزعم بعضهم أنه يفيد العلم، وزعم بعضهم أنه إن اتصل به القرآن أفاد العلم ضرورة كخبر التواتر لوجود القرآن" إذ لو رأينا من يعرف بالوقار حافيا حاسرا باكيا خلف جنازة يقول: فقدت حميما، علمنا صدقه ضرورة"⁽¹⁰⁵⁾.

وهنا يجب علينا أن نتساءل:

○ هل من الواجب علينا أن نحكم النص اللغوي تحكيم النصوص الشرعية؟

○ هل اعتمد النحاة سلسلة الرواة في نصوصهم اللغوية؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تستلزم بحثا بأكمله، ولكننا نورد نصا للدكتور سعيد الأفغاني يعالج هذه المسألة، ويقول فيه: "لم يحققوا النصوص التي بنوا عليها لا سنداً ولا متناً، أما السند فكثيرا ما تجد الشاهد في كتبهم منسوباً إلى غير قائله، وأما المتن فكثيرا ما تجده مروياً عندهم على غير الصحيح ويبنون قاعدتهم على الخطأ منه، وكان عليهم أن يتقصوا الروايات المختلفة ويحققوها متحرين صحيحها من زائفها، وإذا استطاعوا الاطمئنان إلى ما يبنون عليها من قواعد..."⁽¹⁰⁶⁾. ونلمح من نص الأفغاني السابق أن المطالبة بالتقصي عن صحة السند والمتن كانت لا تعدو أن تكون غاية يطمح إليها النحاة واللغويون، ولكنهم للأسف لم يصلوا إليها.

- النقد الداخلي للنصوص: "هي دراسة النصوص اللغوية ذاتها، وتحليل المادة العلمية المستخلصة منها والمعبرة عنها تحليلاً دقيقاً يهدف إلى التثبت من دقة تصويرها لخصائص بيئتها وعصرها"⁽¹⁰⁷⁾. ويقدم المؤلف مجموعة من المقاييس للنقد الداخلي للنصوص⁽¹⁰⁸⁾، وهي:

أولاً: مدى شيوع الظاهرة الصوتية التي تحملها النصوص، وفي هذا المقياس يوضح المؤلف أن النحاة توقفوا عن الأخذ بالخصائص التركيبية التي تمثلها لغات غير شائعة أو لهجات محصورة⁽¹⁰⁹⁾. وهذا رأي جميل إلا أنه يعارض رأيه عندما وصف النحاة بأنهم لم يميزوا بين المستويات اللغوية.

ثانياً: مدى شيوع الظواهر التركيبية التي تحملها النصوص، وفي هذا المقياس أيضاً يصف النحاة بأنهم أدركوا أن إهمال النصوص التي تحمل ظواهر نادرة خطأ منهجي، وأنه لا بد من دراسة الظواهر النادرة أيضاً⁽¹¹⁰⁾. وهنا كان الأولى بالمؤلف أن يحدد الغرض من دراسة الظواهر النادرة؛ فإذا كانت دراستها بغرض الاستئناس والتمثيل فيها ونعمت. وإذا كان الغرض منه التعقيد؛ فإن القواعد ستضطرب وتتداخل لما بين اللهجات واللغات من تفاوت.

الخاتمة:

- لقد حدد الباحث نوع النتائج، التي أراد أن يضمها في قائمة نتائجه، وهي الأمور التي لم يوفق فيها المؤلف – من وجهة نظر الباحثين – على الرغم من هذه الأمور لا تنفي عن الكتاب جدته وروعته، وما فيه من أمور وفق المؤلف في تناولها خير تناول، ولكن لا يسعنا في هذا المختصر أن نجعلها.
- وصفوة القول تتجلى في النتائج الآتية:
- رغم استناده إلى بعض كتب الأصول النحوية المهمة؛ ك(الأصول، والخصائص والإعراب، والاقتراح...) إلا أنه أغفل أهم كتاب في النحو، وهو: (الكتاب) محور الدراسات النحوية عند أغلب الدارسين.
 - كان عرضه لمراحل التأصيل الأولى لعلمي الأصول والقياس غير دقيق، ومخالف للمألوف في الدرس النحوي، فهما متلازمان غير مفترقان.
 - آراؤه مضطربة في حديثه عن أبي إسحاق الحضرمي وبدايات القياس.
 - هناك اختلاف بين تنظيره للمصادر اللغوية: السماع والقياس، وتطبيقه لها.
 - نفى عن النحاة المتقدمين احتجاجهم بالقراءات الشاذة. في حين هناك من المتقدمين من احتج بها.
 - اعتماده على أبي حيان في رفضه الاحتجاج بالحديث ليس بدليل؛ فقد استشهد به سيبويه والفراء، وغيرهما؛ فضلاً عن تعليقاته البعيدة في رفض النحاة المتقدمين احتجاجهم بالقراءات الشاذة والحديث؛ إذ علمهم من وراء ذلك مع وفرة المادة اللغوية التعقيد للغة جامعة ميسرة.
 - فرق النحاة لا سيما علماء البصرة بين المستويات اللغوية، وهذا مخالف لرأيه؛ فضلاً عن بعده عن المقصود بمصطلح المولد، والذي يعني: كل من تعلم العربية، ولم يكن لديه موهبة.
 - جانب الصواب في قراءته للنص الذي يحدد البيئة المكانية، والنص الذي يفتخر بلغة قريش، إذ قال بتناقضهما، وهذا غير دقيق وغير سليم.

المصادر والمراجع:

_ القرآن الكريم:

- _ الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة (ت215هـ)، معاني القرآن، تحقيق: هدى محمود قراة، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط1، 1990.
- _ أمين، أحمد، ضحى الإسلام، الطبعة السادسة، 1956.

- _ ابن الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن كمال الدين بن محمد (ت577هـ)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، طبع حجر، 1294
- _ الانباري، أبو محمد بن القاسم (ت328هـ)، المذكر والمؤنث، تحقيق: عبد الخالق عزيمة، القاهرة، 1981.
- _ البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن النخيرة، أبو عبد الله، الجامع الصحيح، حسب ترقيم فتح الباري، القاهرة: دار الشعب، ط1، 1987.
- _ البغداد، عبد القادر بن عمر (ت1093هـ)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، طبعة بولاق.
- _ ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى ثعلب (ت291هـ)، مجالس ثعل، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2، دار المعارف بمصر، 1375هـ/1956م.
- _ ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني (392هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد النجار، الطبعة الأولى، دار الكتب المصرية.
- _ _____ المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، وزارة الأوقاف_ المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
- _ جواد علي، تاريخ العرب قبل الإسلام، المجمع العلمي العراقي، بين سنتي، 1956_1960.
- _ حسان، تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، الطبعة الأولى، الأنجلو المصرية.
- _ الحسين بن أحمد بن خالويه مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، عني بنشره: ج.برجشستراسر، المطبعة الرحمانية، مصر، 1934م. _ أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت788هـ)، البحر المحيط، تحقيق: صديقي محمد جميل، بيروت: دار الفكر، 1420هـ.
- _ ابن خالويه، الحسين بن أحمد بن خالويه (370هـ)، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، عني بنشره: ج.برجشستراسر، المطبعة الرحمانية، مصر، 1934م.
- _ الدارمي، محمد بن حيان بن أحمد بن معاذ بن معبد التميمي، أبو حاتم، البُستي (ت354هـ)، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، ترتيب: علي بن بلبان بن عبد الله، علاء الدين الفارسي، المنعوت بالأمير (ت739هـ)، الناشر: مؤسسة الرسالة.
- _ الزجاج، ما ينصرف وما لا ينصرف، تحقيق هدى محمود قراة القاهرة، 1971.
- _ الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (ت794هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، جمال حمدي الذهبي، إبراهيم عبد الله الكردي، بيروت، دار المعرفة، ط1، 1990.
- _ الزمخشري، محمود بن عمر بن محمد بن أحمد الخوارزمي، جار الله أبو القاسم (ت538هـ)، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، التجارية الكبرى، ط1، 1354.
- _ سيبويه، أبو البشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت.

- _ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ)، مع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998.
- _ الاقتراح في علم أصول النحو، تعليق: محمود سليمان ياقوت، دائرة المعرفة الجامعية، 2006.
- _ الإتقان في علوم القرآن، مطبعة حجازي، 1368.
- _ الأشباه والنظائر، دائرة المعارف، 1316.
- _ الطبري، محمد بن جرير (ت310هـ)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود أحمد شاكر، مطبعة دار المعارف بمصر، القاهرة، 1374هـ.
- _ أبو الطيب، عبد الواحد بن علي اللغوي (ت351هـ)، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل، نهضة مصر، 1955.
- _ أبو العباس أحمد بن يحيى ثعلب، مجالس ثعلب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2، دار المعارف بمصر، 1375هـ/1956م.
- _ العسقلاني، تهذيب التهذيب، الطبعة الأولى، دائرة المعارف، 1325.
- _ العسكري، أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد (ت382هـ)، شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف، تحقيق: عبد العزيز أحمد، الطبعة الأولى، البابي الحلبي، 1963.
- _ علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، منشورات الجامعة الليبية، 1973.
- _ تاريخ النحو العربي حتى أواخر القرن الثاني الهجري، القاهرة الحديثة للطباعة، 1971.
- _ عيد، محمد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، 1988.
- _ الفراء، أبو زكريا يحيى بن زيد بن عبد الله بن منظور الديلمي (ت207هـ)، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والنشر، ط1.
- _ ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ)، الصحاح في فقه اللغة وسنن العرب من كلامهما، المطبعة السلفية، القاهرة.
- _ ابن قاضي شهبه (ت851هـ)، طبقات النحاة واللغويين، دون طبعة وتاريخ.
- _ ابن قتيبة الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم (ت276هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: أحمد صقر، ط1، البابي الحلبي.
- _ القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج الأنصاري الخزرجي (ت671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: سميح البخاري، الرياض، دار عالم الكتب، 2003.
- _ القفطي، جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف (ت646هـ)، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل، ط1، دار الكتب المصرية، 1953.

- _ ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت273هـ)، سنن ابن ماجة، كتب حواشيه: محمود خليل، مكتبة أبي المعاطي.
- _ مهدي المخزومي، المدرسة الكوفية ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، 1958.
- _ ابن النحاس، أبو جعفر أحمد بن إسماعيل (ت338هـ)، أعراب القرآن، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988.
- _ ابن النديم، محمد بن إسحاق أبو الفرج (ت990هـ)، الفهرست، المطبعة التجارية الكبرى، 1348.
- الرسائل الجامعية:
- _ الأقطش، سالم، جهود علي أبو المكارم النحوية دراسة وصفية تحليلية، رسالة دكتوراه، إشراف: محمد حسن عواد، الجامعة الأردنية، 2013.
- الدوريات:
- _ محمود حسني مغالسة، احتجاج النحويين بالحديث، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة الثانية، ع 3.

الهوامش:

- (1) الأقطش، سالم، جهود علي أبو المكارم النحوية دراسة وصفية تحليلية، رسالة دكتوراه، إشراف: محمد حسن عواد، الجامعة الأردنية، 2013.
- (2) علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، منشورات الجامعة الليبية، 1973، 4.
- (3) انظر: المرجع نفسه، 4.
- (4) انظر: المرجع نفسه، 4-5.
- (5) أبو الطيب، عبد الواحد بن علي اللغوي (ت351هـ)، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل، نهضة مصر، 1955، 12.
- (6) المصدر نفسه، 12.
- (7) انظر: علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 12.
- (8) انظر: علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 13.
- (9) انظر: علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 15 - 18.
- (10) علي أبو المكارم، تاريخ النحو العربي حتى أواخر القرن الثاني الهجري، القاهرة الحديثة للطباعة، 1971، 68 - 79.
- (11) القفطي، جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف (ت646هـ)، إنباء الرواة على أنباء النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل، ط1، دار الكتب المصرية، 1953، ج2، 267.
- (12) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 18 - 20.
- (13) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 21.
- (14) ابن قاضي شهاب (ت851هـ)، طبقات النحاة واللغويين، دون طبعة وتاريخ، 30.
- (15) المصدر نفسه، 30.

- (16) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 23 – 25.
- (17) انظر: المصدر نفسه، 33.
- (18) انظر: المصدر نفسه، 34.
- (19) المصدر نفسه، ص 34/ 35. انظر: السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998، ج2، 447.
- (20) الرمخشري، محمود بن عمر بن محمد بن أحمد الخوارزمي، جار الله أبو القاسم (ت538هـ)، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، التجارية الكبرى، ط1، 1354، ج4، 770.
- (21) الففطي، انباه الرواة، المصدر السابق، ج2، 258.
- (22) الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (ت794هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، جمال حمدي الذهبي، إبراهيم عبد الله الكردي، بيروت، دار المعرفة، ط1، 1990، ج4، 380.
- (23) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت788هـ)، البحر المحيط، تحقيق: صديقي محمد جميل، بيروت: دار الفكر، 1420هـ، ج10، ص499، 500.
- (24) الأنباري، أبو البركات محمد بن عبد الله بن أبي سعيد (ت577هـ)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، طبع حجر، 1294، 83.
- (25) ابن النديم، محمد بن إسحاق أبو الفرج (ت990هـ)، الفهرست، المطبعة التجارية الكبرى، 1348، 67.
- (26) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 26 – 27.
- (27) المرجع نفسه، ص37. انظر: مهدي المخزومي، المدرسة الكوفية ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، 1958، 377.
- (28) انظر: المرجع نفسه، 31-32.
- (29) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 31.
- (30) انظر: المرجع نفسه، 31.
- (31) انظر: علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 32 – 37.
- (32) العسكري، أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد (ت382هـ)، شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف، تحقيق: عبد العزيز أحمد، ط1، البابي الحلبي، 1963، 57.
- (33) ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد النجار، ط1، دار الكتب المصرية، ج3، 282 – 309.
- (34) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 37.
- (35) المرجع نفسه، 37.
- (36) السيوطي، الإتيقان في علوم القرآن، مطبعة حجازي، 1368، ج1، 75.
- (37) ابن قتيبة الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم (ت276هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: أحمد صقر، ط1، البابي الحلبي، 33.
- (38) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 36 – 37.
- (39) الأنعام 6/ 154.
- (40) قراءة يحيى بن يعمر، ابن جني، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، وزارة الأوقاف_ المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 63/1.
- (41) الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة (ت215هـ)، معاني القرآن، تحقيق: هدى محمود قراعة، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط1، 1990، ص203.
- (42) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج الأنصاري الخزرجي (ت671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: سمير البخاري، الرياض، دار عالم الكتب، 2003، ج10، 388.

- (43) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زيد بن عبد الله بن منظور الديلمي (ت207هـ)، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلي، دار المصرية للتأليف والنشر، ط1، 377/2.
- (44) الأحزاب 33 / 56.
- (45) رواية عبد الوارث عن أبي عمرو. انظر: ابن خالويه، الحسين بن أحمد بن خالويه (370هـ)، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، عني بنشره: ج. برجشستراسر، المطبعة الرحمانية، مصر، 1934م، 120.
- (46) الطبري، محمد بن جرير (310هـ)، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، تحقيق: محمود أحمد شاكر، مطبعة دار المعارف بمصر، القاهرة، 1374هـ / 415/15، 416.
- (47) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، 12.
- (48) البقرة 2 / 183.
- (49) ابن خالويه مختصر في شواذ القرآن، 12.
- (50) هود، 72. (شيخاً).
- (51) ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى ثعلب (ت291هـ)، مجالس ثعل، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2، دار المعارف بمصر، 1375هـ / 1956م.
- 270/1.
- 360/2.
- (52) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، المصدر السابق، 30.
- (53) النساء، 4 / 148. (ظلم).
- (54) مجالس ثعلب، 270/1.
- (55) أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو، ط3، 1966، 21.
- (56) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 38.
- (57) انظر: المرجع نفسه، 38.
- (58) انظر: علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 39.
- (59) محمود حسني مغالسة، احتجاج النحويين بالحديث، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة الثانية، ع 3، 119.
- (60) البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن النخعة، أبو عبد الله، الجامع الصحيح، حسب ترقيم فتح الباري، القاهرة: دار الشعب، ط1، 1987، ج2، ص125.
- (61) الفراء: معاني القرآن ج2، 324.
- (62) ابن النحاس، أبو جعفر أحمد بن إسماعيل (ت338هـ)، اعراب القرآن، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988، ج4، 102.
- (63) ابن جني: المحتسب، 66.
- (64) الدارمي، محمد بن حبان بن أحمد بن معاذ بن معبد التميمي، أبو حاتم، البُستي (ت354هـ)، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، ترتيب: علي بن بلبان بن عبد الله، علاء الدين الفارسي، المنعوت بالأمير (ت739هـ)، الناشر: مؤسسة الرسالة، ج8، ص232. انظر: سيبويه، أبو البشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ج2، ص32.
- (65) ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت273هـ)، سنن ابن ماجة، كتب حواشيه: محمود خليل، مكتبة أبي المعاطي، ج2، ص26. انظر: الانباري، أبو محمد بن القاسم (ت328هـ)، المذكر والمؤنث، تحقيق: عبد الخالق عضيمة، القاهرة، 1981، ج1، ص159.

- (66) انظر: عيد، محمد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، 1988، ص35، 36.
- (67) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 40 – 46.
- (68) انظر: المرجع نفسه، 2.
- (69) البغدادي، عبد القادر بن عمر (ت1093هـ)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، طبعة بولاق، ج1، 8.
- (70) المصدر نفسه، ج1، 8.
- (71) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 42.
- (72) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 43-46.
- (73) البغدادي، الخزانة، المرجع السابق، ج1، 3.
- (74) المصدر السابق، ج1، 3-4.
- (75) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 46.
- (76) انظر: المرجع نفسه، 46.
- (77) انظر: المرجع نفسه، 47.
- (78) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 47.
- (79) السيوطي، جلال الدين (ت911هـ)، الاقتراح في علم أصول النحو، تعليق: محمود سليمان ياقوت، دائرة المعرفة الجامعية، 2006، ص144_146.
- (80) البغدادي، الخزانة، المرجع السابق، ج1، 4.
- (81) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 48.
- (82) المرجع نفسه، 52.
- (83) السيوطي، الاقتراح، المصدر السابق، 101.
- (84) علي، جواد، تاريخ العرب قبل الإسلام، المجمع العلمي العراقي، بين سنتي، 1956_1960، ج4، 188.
- (85) المصدر نفسه، ج4، 188.
- (86) علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي ص60، 61.
- (87) أمين، أحمد، ضحى الإسلام، الطبعة السادسة، 1956، ج2، 247.
- (88) انظر: محمد عيد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة، ص134_137.
- (89) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 55 – 56.
- (90) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ)، الصحاحي في فقه اللغة وسنن العرب من كلامها، المطبعة السلفية، القاهرة، 30.
- (91) ابن الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن كمال الدين بن محمد (ت577هـ)، الإعراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، سعيد الأفغاني، الجامعة السورية، 1957، 85.
- (92) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 57.
- (93) المرجع نفسه، 57.
- (94) السيوطي، الاقتراح، المصدر السابق، 183.
- (95) المصدر نفسه، 183_185.
- (96) السيوطي، الاقتراح، المصدر السابق، 184.
- (97) المصدر نفسه، 184.
- (98) انظر: الاقتراح المصدر نفسه، 133_143.
- (99) انظر: الاقتراح، المصدر نفسه، 143.

- (100) ابن الأنباري، لمع الأدلة، المصدر السابق، 91 – 92 .
(101) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 61 .
(102) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 61 .
(103) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 61 .
(104) السيوطي، الاقتراح، المصدر السابق، 177 – 178 .
(105) ابن الأنباري، لمع الأدلة، المصدر السابق، 84 .
(106) الأفغاني، سعيد، في أصول النحو، مطبعة جامعة دمشق، ط3، 1964، 73 .
(107) علي أبو المكارم، المرجع نفسه، 66 .
(108) المرجع نفسه، 67 .
(109) علي أبو المكارم، المرجع السابق، 67 .
(110) المرجع السابق، 67 .

رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي دراسة أسلوبية

عاصم محمد الحنيطي*

محمد ثلجي الحنيطي**

تاريخ وصول البحث: 2024/7/13 م

تاريخ قبول البحث: 2024/11/27 م

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي، ودراستها دراسة أسلوبية من خلال مجموعة مختارة من نصوصه تم اختيارها وفق معايير فكرية منها: التماسك في ترتيب الأفكار بشكل منطقي ومنسق وتوصيلها بشكل متساوٍ ومناسب، والوضوح في التعبير عن الأفكار والمعلومات بشكل واضح ومفهوم للآخرين، والدقة والتأكد من صحة المعلومات المقدمة، والمنطقية في تسلسل الأفكار وترابطها؛ لتشمل معظم نتاجه إلى حدٍ مناسب، حيث ارتكزت الدراسة على تناول الأسلوب فيها بمستوياته الثلاثة: المستوى الإيقاعي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي. إذ استطاع البلوي أن يطبع بصمته على نتاجه الأدبي، بفضل قدرته على امتلاك ناصية اللغة، واستعماله الأدوات البلاغية والثقافية في بناء رسائله النثرية، حيث ارتفع بها إلى أرفع المستويات الفنية.

وستتبع هذه الدراسة المنهج الأسلوبية التحليلي في تناول الموضوع من حيث استقراء المادة من مصادرها ورصدها، فيعالج البحث مادته من خلال هذه المحاور: محاولة الكشف عن أسلوب هذا الأديب في صوغ هذه الرسائل، ووضوح المستويات الأسلوبية فيها.

الكلمات الدالة: نثر، رسائل، بشر بن أبي كُبار البلوي، دراسة أسلوبية.

* باحث.

** باحث.

Bishr bin Abi Kubbar Al-Balawi's letters Stylistic Study

Abstract

This study deals with Bishr Bin Abi Kubbar Al-Balawi messages, and its study relied on communicative reviews focused through a determination of texts selected by studious criteria among them: Coherence in arranging ideas in a logical and coordinated manner and communicating them evenly and appropriately, clarity in expressing ideas and information clearly and understandably to others, accuracy and validity of the information presented, and logic in the sequence and coherence of ideas; to include an oversized portion of his creation to an acceptable degree, the study supported managing the technique in its three levels: the musical level, the structural level, and the semantic level. The review inferred that this author had the choice to remodel his abstract creation, owing to his capability to own the inspiration of the language, and his utilization of logical and social instruments in building his exposition messages, that raised them to the foremost noteworthy, specialised levels.

Keywords: prose, letters, Bishr bin Abi Kubbar Al-Balawi, rhetorical study.

مُشكلة الدراسة وأهميتها:

يتناول موضوع هذا البحث دراسة رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي دراسة أسلوبية، ذلك أنَّ هذه الرسائل لم تلق العناية التي تستحق، فعلى الرَّغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت جهود البلوي في مجال الكتابة الفنية، فإن كثيرًا من رسائله لم يتطرق إليها الدارسون على نحو شامل ومتخصص؛

لذا كان هدف البحث وغايته الكشف عن جمالية الأداء الأسلوبي في هذه الرسائل، ووضوح مستويات الأسلوبية فيها صوتاً، وتركيباً، ودلالة، وصولاً إلى الأبعاد النفسية لدى المرسل والمرسل إليه، وبيان أثرها لدى المتلقي الذواق للنص الأدبي.

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الأسلوبي التحليلي في دراسة رسائل البلوي، في محاولة الكشف عن أسلوب هذا الأديب في صوغ هذه الرسائل، ووضوح المستويات الأسلوبية فيها.

الدراسات السابقة:

لم يقف الباحثان على دراسة مُستقلة مُفصلة تتناول موضوع رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي من وجهة أسلوبية، ولكن ثمة دراسة أُخرى تناولت بشر بن أبي كُبار نموذجًا للنثر الفني المبكر في اليمن للدكتورة وداد القاضي في طبعتها الأولى 1405هـ/1985م، ودراسة للدكتور محسن غياض تحت عنوان "بشر بن أبي كُبار البلوي": المنشورة في مجلة الآداب _ جامعة بغداد، في العدد 13، يناير _ 1970، التي يذكر فيها ما ابتكره هذا الأديب من فن ظريف في الكتابة والإنشاء. ومقالة في مجلة حوليات الجامعة التونسية بعنوان "بشر بن أبي كُبار البلوي" بقلم صالح بن رمضان، العدد 25، بتاريخ 1 يناير 1986، وهناك دراسة بعنوان "الاختلاس.. سرقة أم تناس؟"، بقلم يوسف بكار في جريدة الرأي الأردنية، المنشورة بتاريخ 17-08-2007م، التي يتحدث فيها عن مصطلح الاختلاس في رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي. والحق أن الدراسة ستفيد من كل ما سبق من دراسات تناولت موضوع بشر بن أبي كُبار البلوي في رسائله، وغيرها من المراجع التي عانيت به عمومًا ومواقفه خصوصًا. ولعله لا يخفى أنَّ دراستنا الحالية تتناول رسائل كثيرة وجديدة لم تدرس من قبل في سياق دراسة البلوي النثر البليغ من الناحية الأسلوبية، مما يقتضي أن تكون هناك دراسة جديدة، تحاول أن ترسم صورة أكثر دقة وصفاء لجهوده النثرية من ناحية أسلوبية.

مقدمة:

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، خلق فسوى، وقدر فهدى، سوابغ نعمته لا تزال متتالية، وفواصل إحسانه على عباده متوالية، والصلاة والسلام على إمام المتقين، وسيد المرسلين، وخاتم النبيين، المنزل عليه الكتاب تبياناً لكل شيء، أرسله الله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله وكفى بالله شهيداً، محمد رسول الله ﷺ وعلى آله وصحبه ومن اهتدى في كل زمنٍ وبلدٍ بهداه.

وبعد، فإنّ مجال البحث في الرسائل مُتّسع الأرجاء، متعدّد المستويات، ولا شك في أنّ عملاً من هذا القبيل لا يخلو من التبخر في فهم الخطاب الأدبي وتحليله، ومحاولة الوصول إلى بنيته العميقة، وحتى يتم ذلك لا بُدّ من الغور في نسيج الخطاب الأدبي من جانب - وحس الناقد الذي يتلمس المقاصد الخفية للخطاب من جانب آخر- وهذه الدراسة هي محاولة جادة لدراسة السمات الأسلوبية في رسائل هذا الأديب، لا سيّما تلك الرسائل التي لم يعطها الدارسون والباحثون حقها من قبل، أو أنها دُرست دراسة فنيّة، إلا أنّ دراسة كدراسة الدكتور وداد القاضي التي تناولت رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي التي ترقى إلى أرفع المستويات الفنية، إذ تحدثت القاضي في دراستها حول بلاغته وشهرته وخصوصية أسلوبه ذاكراً أنه أورد في رسائله إحدى عشرة رسالة بنصّها الكامل، ومن هنا رجحت لدينا قناعة بأنّ رسائل بشر بن أبي كُبار بحاجة إلى دراسة أعمق، ذلك أنّ التعامل مع هذه الرسائل المتنوعة يحتاج إلى دراسة متأنية واعية، وعمل دائب متواصل، وصبر طويل، وهذا يتطلّب الوقوف على أهم خصائص هذه الرسائل التي يستند إليها هذا الأديب، لإبراز مكانته في تاريخ النثر الفني، والأثر الذي تركه لمن جاء بعده من الأدباء.

وعليه، فإنّه من غير الممكن الادعاء بإمكانية تقديم دراسة لخطاب أدبي يجمع بين الشمول والتكامل، وإنما ما تم تقديمه يُمثل رؤية خاصة وإسقاطات ذاتية على النص، وقد يكون مُكمّلاً لدراسات أوسع وأشمل في المستقبل.

البلوي:

هو بشر بن أبي كُبار البلوي

1.

كاتب يماني عاش حتى آخر القرن الثاني للهجرة، وقدّم في النصف الثاني من ذلك القرن خير نتاجه الأدبي الفني، وكان كاتباً في الديوان بصنعاء، ثم ترقّى حتى بلغ مرتبة رفيعة فيه، ولمّا انغلّق في وجهه باب التصريف بالرسائل الديوانية، انصرف إلى كتابة الرسائل "الحرّة" بنفس متراوحة بين العنف والأسى والتهكم، فأنحفنا بنثر رفيع المستوى، يرجع الفضل في حفظه مؤرخ اليمن الحسن بن أحمد الهمداني، صاحب صفة جزيرة العرب، إذ نشأ نشأة دينية وعاش في بيئة شديدة التدنّي فقيل بأنه حفظ القرآن وهو حدثٌ صغير، واطلع على تفسيره، وسمع تفصيلات السيرة النبوية في سن مبكرة؛ حيث يظهر ذلك كله في من خلال قدرته العجيبة على استحضار ما يشاء من القرآن الكريم ومن السيرة متى يشاء دون أيّ إجهاد⁽²⁾. وبالإضافة للتعريفات التي وردت حول هذا الأديب في المصادر القديمة، فإن هذا الرجل لم يذكر فيما وصل إليه اطلاعنا إلا في مصدرين هما: كتاب "الفهرست" لابن النديم، وكتاب "صفة جزيرة العرب" للهمداني، إلا أن هناك العديد من الكتب التي تناولت رسائل البلوي من مثل: "جمهرة رسائل العرب" لأحمد زكي صفوت، وكتاب "مفتاح الأفكار في النثر المختار" للشيخ أحمد مفتاح و"المواهب الفتحية في علوم اللغة العربية" للشيخ حمزة فتح الله.

"إذن فلقد كان بشر بن أبي كبار البلوي من أبلغ الناس، وكانت بلاغته تنهادي في البلاد، وكان له فيها مأخذ لم يسبقه إليه أحد، ولم يلحقه فيه، وتعجب بلاغته ونفاستها، وأنه فيها أوحده، وأنه لا يشابهه بلاغته البلاء، وأنه منفرد بحسن اختلاس القرآن"³

رسائل بشر بن أبي كبار البلوي_ نظرة موجز:

تعرف رسائل البلوي بأنها رسائل رفيعة من النثر العربي ترقى إلى أرفع المستويات الفنية، التي تميز بها كتبة الديوان بصنعاء في العصر العباسي؛ إذ إنها السمة الأبرز _ الغالبة _ على أسلوب أصحابها في التعبير العربي الأصيل المباشر الصريح الموجز، وهي سمة كتاب الديوان بصنعاء الذين كانوا يتفوقون فنيّاً على جميع كتّاب الأمصار، ومنهم بشر بن أبي كبار البلوي، الذي تفرد وتمز في رسائله الفنية؛ إذ أورده الهمداني في كتابه "صفة جزيرة العرب" فقال فيه "كان كاتباً له في البلاغة مأخذ لم يسبقه إليه أحد ولم يلحقه فيه..."⁴ أمّا موضوعات هذه الرسائل فجاءت يتحدث عن أحوال اليمن وولاتها، وعلمائها الذين تناولهم البلوي بالنقد بشكل سلمي أو بأخر.

ولقد تناول البحث دراسة السمات الأسلوبية في رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي، وقد عُرف عنه الفصاحة والبلاغة وبراعة الأسلوب، وقد حاولنا في هذه الدراسة رصد السمات الخاصة الأسلوبية، من خلال دراسة نصية لمجموعة مختارة من نصوصه تم اختيارها وفق معايير فكرية، خاصة وأن رسائله تنبئ بأنه انكب في وقت ما على دراسة الفقه، حتى باتت تعبيراته الخاصة جزءاً من أسلوبه البلاغي؛ لتشمل معظم نتاجه إلى حدٍّ مناسب لأغراض هذه الدراسة، التي سُلط الضوء من خلالها على الأسلوب بمستوياته الثلاثة:

- المستوى الإيقاعي والصوتي من خلال تقنية (التجانس الصوتي، والتكرار، والسجع).

- المستوى التركيبي الذي تناول (الوصل والفصل، وتبادل الضمائر).

- المستوى الدلالي من خلال الأسلوبية المعجمية (الحقل الديني، والحقل التاريخي).

أولاً: المستوى الإيقاعي والصوتي:

إنَّ الكيان الجسماني ذو طابع إيقاعي، يتأثر بصورة خفية بتلك الأصوات الخارجة التي تستقبلها الأذان من الخارج، فالصوت "يستقر في السمع حسب درجة تذبذبه، فيوحي بدلالته قوة وضعفاً"⁽⁵⁾، ومن هنا فإن الإيقاع له صلة وثيقة بالصوت، فصوت الكلمات لا يبلغ تأثيره إلا من خلال الإيقاع، فالقيمة التعبيرية للإيقاع "تكمن في التوظيف الصوتي سواء كان ذلك من حيث الوزن، أو من حيث صياغة الحرف كصوت مستقل، بالإضافة إلى النبر والتنغيم الذي يعطي الدفقات الصوتية التي تُكوّن أغراض الجملة وتجعلها متعددة"⁽⁶⁾.

ومن طرق الإيقاع:

1- التجانس الصوتي:

إنَّ أكثر ما ينشده العلماء في الجناس هو تعانق المستوى الصوتي والمستوى الدلالي، وذلك لبيان الأهمية الإيقاعية للجناس؛ فالجناس "ظاهرة أسلوبية لها وجودها في أدبنا، ولا يمكن رفضها ما دام الجناس يحافظ على المستوى الدلالي بجانب المستوى الصوتي، ولم يتحول إلى مجرد زينة وحلية لفظية"⁽⁷⁾.

والجناس وما يطلق عليه من مسميات: التجنيس، والمجانسة، والتجانس "منهات أسلوبية تركز على القيم الصوتية الخالصة، حيث تفرز إيقاعات معينة ذات تناسب صوتي أو دلالي"⁽⁸⁾. ويعلو شأن الجناس في النقد الحديث فقد عُدَّ "أسلوب العصر في التعبير عن الجانب الأثير الباقي من اللغة"⁽⁹⁾، وينبغي القول من خلال هذا العرض لآراء العلماء في مسألة الجناس في

الدراسات الأسلوبية، أننا نبغي استخلاص مقياس صحيح، وميزان نزن به رسائل بشر بن أبي كُبار البلوي، التي نحن بصدد دراستها لتوضيح مستوى الأسلوبية فيها صوتًا، ذلك أنّ الناظر في هذه الرسائل من الناحية الفنية، يلحظ فيها معالم واضحة من أهمها " أنها كلها قصيرة قصرًا بيّنًا؛ إذ لا يتجاوز طول أطول رسالة من بينها أربعين سطرًا، بينما لا يتجاوز طول أقصرها خمسة أسطر، والقصر أمر كان البلوي يحرص عليه لكي يجعل للرسائل وقعًا وتأثيرًا كبيرين. والأمر الثاني: قصر العبارات فيها على وجه الإجمال، وهذا متصل برغبة الكاتب في التأثير في السامع أو القارئ، وبحدّة فطرية طبع الرجل عليها؛ وثالثها: وهو مُعلّق بالمعلم السابق - بناء الأسلوب أساسًا على الازدواج، والازدواج - فيما برهن عليه تاريخ النثر العربي منذ القدم وحتى اليوم - أسلوب لا بُدّ من استعماله لمن يحرص على إبقاء الإيقاع الموسيقي ساريًا في كتاباته منتظمًا في تموجاته، فتُمَتّع كتاباته السمع بالنغمة بقدر ما تمتع العقل بالكلمة"⁽¹⁰⁾.

وعودة إلى الجنس في رسائل البلوي، نجد أنّ الجنس يُعدّ إحدى ركائزه الفنية التي أشاعها الكاتب في نثره، فكان لازمة من لوازم هذا النثر، وقد سعى إليه ناشدًا منه ذلك المستوى الصوتي، الذي شكل حاجسه في هذه الرسائل، لما فيه من جرس موسيقي، وإيقاع صوتي، وهي سمة توصل إليها ليدلّل بها على قدرته البيانية والبلاغية.

وجدير بنا أن نذكر بعض نماذج الجنس عند هذا الأديب، لنرى مصداق هذه الحقيقة، يقول البلوي في رسالته^(*) إلى علي بن سليمان والي اليمن في عهد الخليفة المهدي سنة اثنتين وستين ومئة "أما بعد، فإنه مهما اختلط عليّ من عقلي، واشتبه عليّ من رأيي، وشككت فيه من أمري، فلست أشك في أن الله تبارك وتعالى إذا أراد أن يقدر عليّ رزقي، أو يبتليني بالشدة على عيالي، أطلعك على ذات طمعي، وذلك على وجه طلبي، وجعلك جليسًا لأهل حاجتي، ثم ابتلاني بطلبي إليك، فإذا ذكرتها أسفرت وأبشرت، ووعدت من نفسك وعدًا حسنًا، ففرقت نفقتي لإسفارك، ووسعتُ على عيالي لإبشارك، وتسَلَّفتُ من إخواني لوعدك، فإذا أتيتك منتجرًا عبست وبسرت، ثم أدبرت واستكبرت"⁽¹¹⁾.

لو تفحصنا الاتفاق والانسجام الحاصل من ائتلاف الأصوات في تركيبها في العدد والهيئة، والترتيب والاقتراب في المخرج والصفة، لوجدنا الجنس يشغل مساحة واسعة في رسالة البلوي، ويمكن ملاحظة كثرة الجنس اللاحق⁽¹²⁾ فيها، والجناس الناقص⁽¹³⁾، فقد جانس بين خمسة ألفاظ في المرة الأولى على سبيل الجنس اللاحق وبترشيع الألفاظ (رزقي، عيالي، طمعي، طلبي، حاجتي)، حيث الاختلاف واقع في بداية اللفظة ووسطها مع تباعد مخارج الحروف الصوتية

واقترانه مع السجع المعقود، وهذا ما جعل له خصوصية فنية، ذات رونق وبهاء، لما في ذلك من تدفق صوتي، وإيقاع نغمي. ثم جانس في المرة الثانية بين لفظي (أسفرت، أبشرت)، (إسفارك، لإبشارك) على سبيل الجناس الناقص، حيث استطاع توفير إيقاعات صوتية جديدة على توقعات المتلقي واستعداده للآتي، ثم عاد وجانس بين أربعة ألفاظ على سبيل الجناس اللاحق، وبترشيح الألفاظ (عبست، بسرت، أدبرت، استكبرت)، حيث الاختلاف واقع في الحرف الأول من الألفاظ المتجانسة، وفي وسطها. وبأنواع هذا الجناس استطاع البلوي تشكيل إيقاعات صوتية مشحونة بدلالات نفسية لديه، حيث ساعده ذلك على تشكيل إيقاع هامس ناتج من صوت السين في الكلمات (أسفرت، لإسفارك، عبست، بسرت، استكبرت) وكل هذه الإيقاعات هي ترجمة لانفعالات الذات؛ إذ عمد إلى هندسة خاصة في تجنيسه الإيقاعي، حيث الانتقالات المحسوبة ما بين الجناس اللاحق، ثم الناقص.

ويندرج هذا في كثير من رسائله، ولعل الغاية التي كان ينشدها البلوي من استعماله لهذا الجناس، هو البحث عن المستوى الصوتي للألفاظ المتلاحقة طلباً للأثر الجمالي في النص، وإيصال ذلك إلى المتلقي من خلال الإيقاعات النغمية المتولدة من ذلك.

2- التكرار:

تُعَدُّ ظاهرة التكرار من الظواهر الموسيقية التعبيرية التي حفل بها أدبنا العربي، وقد تنبه الدرس البلاغي القديم لأهمية التكرار، ودوره في تماسك الخطاب، حيث "اهتم النقاد العرب القدامى بهذه الظاهرة، ورصدوا أشكالها التعبيرية تحت مسميات كثيرة بعضها يتصل بالتكرار الشكلي، وبعضها يتصل بالتكرار الداخلي العميق، ورأوا أنَّ هذا النمط التعبيري له ناتج دلالي قد يكون تأسيساً، وقد يكون توكيداً تبعاً للسياق الذي يرد فيه، والشكل الذي جاء عليه"⁽¹⁴⁾.

والتكرار في المصطلح النقدي الحديث "الإتيان بعناصر مماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني"⁽¹⁵⁾، وله أثر مهم في بناء النص فهو "يُسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة، ويكشف عن اهتمام المتكلم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلل نفسية كاتبه"⁽¹⁶⁾.

والتكرار "هو تكرير كلمة فأكثر باللفظ والمعنى، إما للتوكيد، أو لزيادة التنبيه، أو لزيادة التوجع والتحسر، أو للتلذذ بذكر المكرر، أو للتنويه بشأن المذكور"⁽¹⁷⁾، فهو أسلوب "تعبيري

يصوّر انفعال النفس بمثير، واللفظ المكرر فيه، هو المصباح الذي ينشر الضوء على الصورة لاتصاله الوثيق بالوجدان⁽¹⁸⁾.

وظّف بشر بن أبي كُبار البلوي التكرار بكثرة في رسائله، ومن أبرز مظاهر التكرار عنده، تكرار الكلمة، وهي شائعة في رسائله وحققت مستوى إيقاعياً بارزاً ومؤثراً في أسماع المتلقين، إلى جانب دلالاتها العميقة التي حققت غرضاً فنياً مؤثراً في إيصال الفكرة والغرض، ومن أمثلة ذلك، قوله في رسالته إلى يزيد بن منصور الحميري عامل أبي جعفر المنصور على اليمن سنة أربع وخمسين ومئة للهجرة، ويقول فيها "فليقض الأمير حفظه الله فيّ ما كان قاضياً، ثم ليعجل ذلك ولا يُنظرني، فوالله إنّ العافية لفي عقابه، وإنّ العقاب لفي عافيته"⁽¹⁹⁾.

استطاع البلوي في هذه الرسالة إقامة مبنى داخلي مُعقّد لصلب رسالته من الناحية الفنية "وارتفع بها عن مستوى المباشرة إلى مستوى التفنن، ومفاجأة القارئ مفاجأة غير قليلة بالقفز بها من الحديث البسيط المباشر إلى التركيب المزدوج في العرض، وهو قفز يصيب القارئ بالدهشة ولا يُصيبه بالصدمة، فالرسالة بالنسبة له فريدة في مأخذها، مستملحة في مفاجأتها، مؤثرة في سياقها العام"⁽²⁰⁾.

لقد أسهم التكوين الصوتي للكلمات المكرر بقوة إسماع عالية، مما كان له أكبر الأثر في الإصغاء إليه، وهو بهذا التكرار اللفظي قد أسبغ حياة جديدة على الكلمات (يقضي / قاضياً)، (العافية / عافيته)، (عقابه / العقاب)، فتكرار كلمة مرتين فيه تجاوز كثير للتوكيد والإفهام، فالتكرار هنا تعبير عن صورة البلوي الذي ضاق عليه الخناق، واشتد عليه الخطب، وتسلسل إلى قلبه اليأس، وهو تعبير عن الحيرة والقلق الذي يوحى بالمرارة والألم من تصرفات هذا الأمير، ولعله في هذا التكرار يريد أن يحقق أكبر الأثر في الإصغاء إليه من خلال هذه الكلمات التي تحمل نغمة عالية من الإيقاع؛ فالإيقاع هو "الروح الذي يضيف على الكلمة حياة فوق حياتها"⁽²¹⁾.

ونرى البلوي يكرر من صيغة الفعل الماضي، وصيغة الفعل المضارع، وفعل الأمر في رسائله، ليصل بالصياغة إلى درجة عالية من الموسيقى والنشوة اللغوية، فقد كرّر الفعل الماضي وصيغته في صدر وصلب رسالته التي كتبها إلى علي بن سليمان والي اليمن للخليفة المهدي، يقول فيها: "أما بعد، فإنه مهما اختلط عليّ من عقلي، واشتبه عليّ من رأيي، وشككت فيه من أمري... أطلعك على ذات طمعي، ودلّك على وجه طلبي، وجعلك جليساً لإهل حاجتي"⁽²²⁾.

إنّ تكرار الفعل الماضي وصيغته في صدر الرسالة وصلبها، والمتمثل في (اختلط، اشتبه، شكك، اطلع، دلّ، جعل)، يدلّ على تأكيد حدوث مدلول الفعل لتمكينه من نفس المتلقي، مما

يعطي النص درجة عالية من الموسيقى والنشوة اللغوية، ويكثر البلوي من استخدام الفعل الماضي وصيغته في رسائله بهذه الطريقة.

ويشكل تكرار الفعل المضارع محوراً من محاور البلوي، فقد وظفه توظيفاً فنياً في رسائله، وعمل التكرار على إيصال دلالة مبتغاه، وشدّ من خلاله ذهن المتلقي تحت تأثير إيقاعي مشحون بدلالة معينة، مُحققاً بذلك انسجماً موسيقياً لدى المتلقي، مما ساعد على تكثيف الدلالة الصوتية. يقول البلوي في رسالة لمن سألته عن عبد الله بن مصعب الزبيري والي الرشيد على اليمن: "فلا يصيب إلّا مخطئاً، ولا يحسن إلّا ناسياً، ولا ينفق إلّا كارهاً، ولا ينصف إلّا صاغراً، ولا يعدل إلّا راهباً، ولا يرفع نفسه عن منزلة إلّا ذلّ بعد تعززه فيها، ولا يكره حُطّة سوءٍ إلّا أصابه ما هو شرٌّ منها؛ لا تُردُّ أعناقُ أموره إلّا على تعسفٍ وجهالة، ولا تصدر أعقاب رأيه إلّا عن حرقةٍ وندامة" (23).

ويكثر في هذه الرسالة تكرار الفعل المضارع بدلالته على الاستمرار في مثل قوله (يصيب، يحسن، ينفق، ينصف، يعدل، يرفع، يكره)، مما يُحدث إثراءً فنياً للمعنى، وهو بهذا التكرار يصل بالصياغة اللغوية إلى درجة عالية من الموسيقى والإيقاع.

وإذا كانت ظاهرة تكرار الصيغة في رسائل البلوي تتجلى في تكرار الفعل الماضي، والفعل المضارع، فإنها تتجلى أيضاً في تكرار فعل الأمر، ويكثر ذلك في خواتيم رسائله، ومن نماذج تكرار فعل الأمر، قوله في رسالته إلى الإمام الشافعي في شأن عبد الله بن مصعب: "فأقيم – يرحمك الله – على مكانك، واصطبر على عُسرتك، وتربص به الدوائر عسى الله أن يُبدلنا وإياك خيراً منه زكاةً وأقرب رُحماً، والسلام" (24).

وفعل الأمر متحقق في قوله (أقيم، اصطبر، تربص)، ومثل هذا الفعل تكرر في رسالته إلى بشار بن ربيعة، أحد رجال الدين في اليمن، ويقول فيها: "وخرجت مغاضباً تظن أن لن يقدر عليك، فاتّق على نفسك الزلل، وانزل عن دابتك في كلّ جبل، فإذا استويت أنت ومن معك على ظهورها، فلا تقل: سبحان الذي سخر لنا هذا، ولكن قل: ربنا من قدّم لنا هذا فزده عذاباً ضعفاً في النار" (25).

وهكذا استطاع البلوي من خلال تكرار فعل الأمر في الخاتيمات من رسائله، تحقيق أثر فني يتصل بالمضمون إلى درجة عالية من الدلالة الفنية، ويصل بالصياغة إلى درجة عالية من الوجد والإيقاع الموسيقي، فتكرار فعل الأمر في الخواتيم من رسائله يمثل لديه: "قمة موجزة، لم تكن

تتطلب منه سوى أن يُطلق لنفسه العنان في التعبير عما في دخيلة نفسه تجاه موضوع الرسالة بحرية تامة، وضميرية نقية غير مثقلة بأعباء البناء⁽²⁶⁾.

3- السجع:

تحتاج صناعة السَّجْع إلى "قيم موسيقية كثيرة، حتى تتم معادلاته الصوتية وموازنته الإيقاعية"⁽²⁷⁾، والسَّجْع لون من ألوان "الأداء يكون جميلاً مقبولاً إذا أوحى به الطبع، وقبيحاً مردولاً إذا أدَّى إليه التكلف"⁽²⁸⁾، فهو نمط تعبري "يعتمد التوازي الصوتي المتلازم غالباً مع التوازي الدلالي، وهو منوط بنهاية الفواصل التي تمثل التوقف الدلالي في الأداء اللغوي"⁽²⁹⁾.

ويمثل السَّجْع ظاهرة أسلوبية في رسائل البلوي؛ إذ برز هذا الأسلوب على رسائله، وجاء بضروب مختلفة، قاربت الأدباء في عصره أمثال الجاحظ تـ255هـ، التي امتازت بها رغم أنه لم يكن وليد عصر البلوي، ولكنه ضارب بجذوره في تاريخنا الأدبي بدءاً بسَّجْع الكهان في الجاهلية، وصدر الإسلام؛ إذ لانعدم شواهد في القرآن الكريم، والحديث الشريف، وخطب الصحابة، وفي أساليب خلفاء وكتّاب العصر الأموي.

والسَّجْع أنواع "منه السَّجْع المطرف، والسَّجْع المرصع، والسَّجْع الموازي"⁽³⁰⁾، وهو على اختلاف أقسامه ضربان "السَّجْع القصير، والسَّجْع الطويل"⁽³¹⁾، وتأتي أهميته من قيمته الجمالية على المستوى الصوتي، ولعلنا ونحن نهتدي بهذا اللون البديعي أن نتعرف على قيمته الداخلية ذات الخصائص الواضحة في رسائل البلوي، يقول في إحدى رسائله حول سؤاله عن عبد الله بن مصعب^(*): "أما بعد فإنك كتبت إليّ تسألني عن عبد الله بن مصعب، فكان والله غثاً في دينه، قذراً في دنياه، رثاً في مروءته، سمجاً في هيئته، مسكيناً في علمه، منقطعاً إلى نفسه، راضياً عن عقله"⁽³²⁾.

يبني البلوي رسالته على تساوي القرائن وتوازنها داخل نصّه، فقد جاءت الوحدات السَّجعية من أنواع السَّجْع المطرف وهو "أن يأتي المتكلم في أجزاء كلامه أو في بعضه بأسجاع غير متزنة بزنة عروضية، ولا محصورة في عدد معين، بشرط أن يكون روي الأسجاع روي القافية، وهو اتفاق الفواصل في الحرف دون الوزن"⁽³³⁾.

أما القرائن، فهي متساوية في عدد اللفظيات فمثلاً (غثاً في دينه، قذراً في دنياه) إلى آخر القرائن، تتألف كل قرينة من ثلاثة ألفاظ، وهذا الضرب من أقسام السَّجْع القصير "وهو أن تكون كل واحدة من السجعتين مؤلفة من ألفاظ قليلة، وكلما قلت الألفاظ كان أحسن، لقرب الفواصل المسجوعة من سمع السامع"⁽³⁴⁾.

في هذا النص نجد قصر العبارة، وتساوي قرائنها، وتنوع سجعاتها، وهذا ما أعطى النص إيقاعاً داخلياً، وتناغمًا بين فواصل السجع من خلال حرف الهمس (الهاء) الذي استدعى حضوره في نهاية كل سجة لما فيه من طاقة مُعَبِّرة عن وجدان مبدعه الذي حفّز ذهن المتلقي لسماع هذه العبارات، التي أعطت النص أبعاداً صوتية ذات إيقاعات متناغمة.

ولا يقف البلوي عند هذا الحد من التفتن في بناء الوحدات المسجوعة في النص، فربما يطول المطلع لديه أكثر من ذلك حسب مقتضيات السياق، والجو العام للنص، فنراه يزيد من عدد القرائن في بناء وحداته السجعية لتصل إلى ست قرائن، ثم يقصر، ثم يزيد بعد ذلك، وهكذا حتى يحقق المستوى الصوتي في سجعاته، ومثل هذا نجده في رسالته إلى والي صنعاء في عهد هارون الرشيد، إبراهيم بن عبد الله الحجي، ويقول فيها: "ورجونا الغنى معه حين أيسر وأثنى، والعز تماثلاً على الذي أحسن، قرب الأحزاب، وأدنى المخلفين من الأعراب، وأثر بالفيء من لم يوجف عليه بخيل ولا ركاب"⁽³⁵⁾.

ولطول المقطع وقصره وعدد سجعاته أثر في تلاحق الموسيقى السجعية، التي تجعل ذهن المتلقي "يدور حول الفكرة، أو المعنى في وجدان المنشئ الذي ينتقل من سجة إلى أخرى، تبعاً للمعنى الذي يسوقه، فكل معنى أو فكرة يحمل معه سجة خاصة به، تختلف عن سابقتها أو لاحقاتها"⁽³⁶⁾.

وهكذا نرى البلوي ماهراً في استعمال السجع في رسائله، فقد حققت هذه الرسائل الهدف المنشود من خلال هذا الفن البديعي، وعبرت عن مشاعر المرسل إلى جانب الإقناع والإمتاع للمتلقي، فقد استغل المبدع صوت السجة والموسيقى الإيقاعية فيها للتأثير في المتلقي، ونجح في سحبه نحو وجدانه وهمومه.

ثانياً: المستوى التركيبي:

كل جملة في النص الأدبي لها سماتها الأسلوبية التي تميزها، وتجعلها مؤثرة في عملية التوصيل بين المبدع والمتلقي، فإذا كانت "بلاغة الكلمة تصل إلى درجة التميز، فإن بلاغة الجملة ترقى إلى درجة التألف مما يحقق الإقناع والإمتاع"⁽³⁷⁾، ولا شك أن المستوى التركيبي في الدراسات الأسلوبية الحديثة لا يقف عند حد الجملة، إنما يتعدى ذلك إلى الفقرة والنص، باعتباره وحدة متكاملة تتجلى من خلاله تراكيب اللغة المناط بها إنتاج الدلالة في تلك التراكيب، ومن هذا المنطلق فإن دراسة المستوى التركيبي للنص ينبع من أن هذا المستوى "يتضمن عناصر ذات معنى

تتألف وتتوافق فيما بينها لتؤلف الجمل في السياق الكلامي⁽³⁸⁾، ولأهمية هذا المستوى في النص الأدبي، فإن البحث سيعتمد إلى دراسة الجملة في رسائل البلوي من خلال تقنيات:

1- الوصل والفصل:

يشكّل الوصل تقنية مهمة في الخطاب الأدبي، وهو من المباحث البلاغية عند البلاغيين القدماء، فقد قال عنه عبد القاهر الجرجاني: "واعلم أنّ العلم بما ينبغي أن يصنع في الجمل، العطف بعضها على بعض"⁽³⁹⁾، والوصل أنواع ومن أنواعه: "الوصل الإضافي الذي يربط بين جملتين بواسطة أدوات مثل: (و، أو، ثم)، والوصل العكسي، وهو عبارة عن الربط بين جملتين بواسطة أدوات مثل (لكن، غير أنّ، بيد أنّ، على الرغم من)⁽⁴⁰⁾.

وهكذا يمكننا القول إنّ الوصل: "مسألة تركيبية (سياقية) دلالية، أي أنه يترتب عليها اتصال الكلام بعضه مع بعض في سياقه"⁽⁴¹⁾، فهو يمنح النص تماسكاً وتعالقاً من خلال العلائق الدلالية التي يتمحور حولها النص، الأمر الذي يسهل على المتلقي ربط عناصر النص بعضه مع بعض، ومن ثمّ الولوج إلى بنيته العميقة.

ومما سبق، يتضح لنا أنّ الوصل يغلب على رسائل البلوي، إذ تم رصد الوصل في أربع رسائل كتبت بشأن عبدالله بن مصعب، رسالتان إلى يحيى بن خالد البرمكي، ورسالتان إلى إبراهيم بن عبدالله الحجي، جميعها غلب عليها في الجمل، العطف بعضها على بعض، ويُعدّ الوصل الإضافي بأدواته (الواو، أو) من أكثر الروابط التي استخدمها البلوي في وصل الجمل بعضها ببعض، كمثّل قوله في رسالة كتبها إلى بشار بن رضابة^(*): "أما بعد، فإني رأيتك في أول زمانك تغدو على العلماء وتروح عنهم، وتحدث عن الله وعن ملائكته ورسله، وقد أصبحت تحدث عن معن وعن عماله، وعن أبي مسلم وعن أصحابه... فمن خلّفت على أهلك، أو على من تتكل في حول سفرك، أو بمن تثق في حال غربتك؟ أبا لله أم عليه؟ وكيف؟ ولست أخشى عليك إلّا من قبله"⁽⁴²⁾.

والناظر إلى أدوات الوصل (الواو، أو) في نصّ الرسالة، يرى بأنها حلقات ربطت بين أجزاء النص، وأدّت إلى تماسكه، واختصرت الكم الجملي، فقد حقّق الوصل ارتباطاً بالمضمون، وشكل تعالفاً تركيبياً منح النص وحدته العضوية، فالمعاني: "التي تؤدّيها أداة العطف لا تنبع من واقعها الصوتي أو الكتابي المجرد، وإنما من موقعها في النص"⁽⁴³⁾.

وقد يشارك (الواو، (أنّ) في وصل الجمل بعضها بعض، مثل قول البلوي في رسالته إلى الإمام الشافعي في شأن عبد الله بن مصعب "وأنّ الصدقة منسوخة، وأنّ الضيافة مرفوعة، وأنّ إيثار المرء على نفسه عند الخصاصة إحدى الكبائر الموجبة الهلكة"⁽⁴⁴⁾.

أظهر البلوي براعته في هذه الرسالة حين وظّف (الواو) مع (أَنْ)، فبدت أدواته أكثر انصهارًا في النص، فقد استطاع توظيف الوصل توظيفًا فنيًا؛ إذ أخرج من مدلوله النحوي إلى آفاق رحبية من الدلالة الفنية، وأسهم التركيب الوصلي بإفراز سلسلة من العناصر الأسلوبية المتمثلة بتولد الجمل مع بعضها لتجلية المعنى وتوضيحه، فقد نقل المتلقي إلى جو النص لتعميق الأثر لدى القارئ أو السامع.

أمّا الفصل، فقد عرفه الخطيب القزويني، وفرّق بينه وبين الوصل فقال: "الوصل عطف بعض الجمل على بعض، والفصل تركه"⁽⁴⁵⁾، والوصل والفصل من "مباحث المعاني التي تتميز بإمكاناتها الأسلوبية"⁽⁴⁶⁾، والفصل ليست وسائله "طرح الواو فقط، فتدخل فيه أدوات القطع، و(واو) الاستئناف، وبل، والاستثناء المنقطع، وضمائر الفصل، والجمل المعترضة"⁽⁴⁷⁾.

وعندما نعرض لأية ظاهرة أسلوبية لدى البلوي، نعرض ما يُعدّ كافياً للتعرف إلى أسلوبه، وطريقة توظيفه لهذه الظاهرة داخل نصه، والحقيقة أنّ الفصل يغلب على رسائل هذا الأديب، وتُعدّ الجمل المعترضة إضافةً إلى الفصل ببعض آيات القرآن الكريم من أكثر وسائل الفصل شيوعاً في رسائل البلوي، فنراه يقول في رسالته إلى إبراهيم بن عبيد الله الحجي (*): "أما بعد، فإن الله - وله الحمد - قد عرّضني وجوهًا كثيرة، وخيرني في مكاسب حلال، وكنت - بتوفيق الله عز وجل وإحسانه - قد اخترت منها ناحية الأمير - حفظه الله تعالى - ورضيت به من كل مطلب، واقتصرت على رجائه من كل مكسب، فأثابه الله عز وجل {فَتْحًا قَرِيبًا}⁽⁴⁸⁾، ومغانم كثيرة بمجلها، وكان الله {عَزِيزًا حَكِيمًا}⁽⁴⁹⁾؛ وقد عرف الأمير - حفظه الله تعالى - طول مودتي له"⁽⁵⁰⁾.

ولعلنا نلاحظ أنّ البلوي وظّف الفصل بين جملتين معترضتين، نقف على شاهد واحد منها خشية التكرار، في مثل قوله (فإن الله - وله الحمد)، ثم فصل بين جملة واحدة بمجموعة من الجمل المعترضة مثل قوله (حفظه الله تعالى - ورضيت به) ثم فصل ببعض آية من القرآن لإعطاء النص زخمًا قويًا، وهذا يُعدّ من مظاهر اتساق النص وانسجامه، وترابط الموضوع وتلاحمه، وهو بكل ذلك يسعى ليكون نصه مناسباً للقضية المعروضة.

وباستخدامه لهذه الظاهرة الأسلوبية، استطاع أن يحقق الترابط والوحدة في رسائله، من خلال المقابلة التي تجسّدت في الجملة الاعتراضية (فإن الله - وله الحمد)، وما تلاها من جُمَل، وحقق بذلك نوعاً من التباين "الذي تخالف فيه الجملة الثانية توقع القارئ"⁽⁵¹⁾، وهذا النوع من التعبير يكسر أفق التوقع عند المتلقي، ويحقق إجراءً أسلوبياً يكشف دلالات عميقة في النص.

وإذا رحنا نلتمس الجملة المعارضة في هذه الرسائل، وجدناها تتكرر بنسبة لا بأس بها، مما يجعلها ظاهرة أسلوبية في هذه الرسائل، ولا نستطيع أن نورد كل هذه الجمل بأسرها، بل نورد بعضها منها، فبعضها يغني عن بعض، وما تم عرضه يُعدُّ كافياً للتعرف على أسلوب هذا الأديب في توظيف هذه الظاهرة في نصه

2- تبادل الضمائر:

وفي هذه المعالجة النصّية التركيبية، فإنّ البحث سيعمد في هذه الجزئية إلى الكشف عن تبادل الضمائر في نص رسائل البلوي من خلال النظر إلى بُنية النص من الداخل، وهذا يقتضي وصف وتحليل النظام الذي تأتلف فيه البنى النصية. فالضمائر تؤدي "دوراً مهماً وفعالاً في تحقيق اتساق النص، ويندرج ضمنها ضمائر الغيبة، ولها دور مهم في التحليل النصي"⁽⁵²⁾، ومن هنا، فإنّ أهمية الضمير تبرز من قدرته على القالب الرئيس في الإحالة إلى المرجع ويشكل ذلك "انعطافاً أسلوبية واعية، تمنح النص دفقة دلالية مكثفة يستدعيها تتابعه السياقي"⁽⁵³⁾.

وفي ضوء هذا الفهم، سيتم الكشف عن ظاهرة تبادل الضمائر، والتي تُعد من وسائل التماسك النصي في رسائل البلوي، ونلمس ذلك في نصّ رسالته إلى حمّاد البربري والي اليمن في عهد الرشيد، ويقول فيها: "أما بعد، فإنّ أبا نهيك خبرني أنك اختصبت بالوسمة، فعلمت أنك أردت بذلك ابتغاء الزينة عند أهل الدنيا، لما عرفت من قبح وجهك عند أهل الآخرة، لترتك الصلوات، ومنعك الصدقات، واستحلالك الحرمات"⁽⁵⁴⁾.

يفتح النص بالبدال اللساني (فإن أبا نهيك خبرني أنك اختصبت بالوسمة)، ويبدو من ظاهره أن المرسل يتوجّه بالخطاب إلى المرسل إليه ويتهمة "بشكل عام بترك الصلوات، ومنع الصدقات، واستحلال الحرمات"⁽⁵⁵⁾، وهذا جلي من خلال النعوت التي ينعت بها المخاطب (قبح وجهك، تركك، منعك، استحلالك).

إنّ التمعن الدقيق في النص يُظهر بنيته العميقة؛ إذ حقّق التحوّل من ضمير المتكلم (أنا) المتمثل في قوله (علمت، عرفت) إلى ضمير الغائب (أنت) المتمثل في الضمير المتصل (الكاف) في قوله (أنت، وجهك، منعك، استحلالك)، إجراءً أسلوبياً تمثل في رغبة المرسل في إبعاد نفسه والنأي بذاته عن تصرفات حمّاد البربري الممقوتة، فالمرسل عمد إلى "تغيير نظام النص اعتماداً على التغيير في الضمير عن طريق الالتفات... وتغيير بنية الكلام من سياق إلى آخر مع وضوح شكل هذا التغيير"⁽⁵⁶⁾.

وفي هذا النص تحققت عدة انتقالات ضمائية على مستوى الوجدتين اللغوية والمرجعية؛ إذ رصد المؤشر الأسلوبي نمطاً من التبادل الضمائي تمثل بالالتفات الذي حقق المرسل من خلاله الانصراف عن معنى يكون فيه إلى معنى آخر⁽⁵⁷⁾.

والناظر إلى هذا النص يجد أنّ المرسل اتخذ أشكالاً مختلفة من الالتفات القائم على التغيير في تبادل الضمائر، كالانتقال من ضمير المتكلم إلى الغائب، وهذا من محاسن الكلام، فإذا نُقل الكلام من أسلوب إلى أسلوب، كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع، وإيقاظاً للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد⁽⁵⁸⁾.

ويستمر البلوي في شحن الانتقالات المفاجئة للضمائر في رسائله، تلبيةً للحاجة الفنية والأسلوبية التي يسعى لتحقيقها في النص؛ إذ شكل التبادل الانتقالي مساحة واسعة في بنية نصه، ففي رسالته الثانية إلى حماد البربري، يقول: "فإني قد ظننتُ أنه لم يدعُك إلى خلاف أمير المؤمنين في عهده وصيته، وترك ما أمرك به من القسم في رعيته، مع البُغض لأهل بيته والفرية على قرابته، إلا أنك لم تر أن تمسك النار إلا أياماً معدودة، وأنك فكرت في ذلك وقد قدرت، فقلت: نصيحة ظاهرة وفرية غائبة، ومتعة عاجلة بمواعيد أيام آجلة، وتهاونت بعذاب الآخرة؛ ولو لقيت أبا مسلم، وأتيت الحجاج، وجمع بينك وبين أخويك"⁽⁵⁹⁾.

تدلُّ فاتحة الرسالة على أن المخاطب في النص خالف توجهات ولي أمره أمير المؤمنين، حيث يرفع المرسل من تعقيد البنية الداخلية لهذا النص "إلى مستوى أعلى، عندما يُخرج نفسه من الصورة في الظاهر، ولكنه في الحقيقة يكون هو الذي يحرك الفريقين المتقابلين فيما... فالمخاطب فريق واحد يقابله فريق آخر، قد جاء به البلوي من التاريخ، ليقوم بمقارنة بينه وبين المخاطب، وبما أنّ سوء السيرة هو الموضوع الرئيسي في الرسالة، فإن الفريق الآتي من التاريخ يتمتع أعضاؤه جميعهم بسوء السيرة"⁽⁶⁰⁾.

وينهض المرسل في هذا الأسلوب على ضمير المتكلم (أنا) المتمثل بقوله (فإني)، ثم سرعان ما يأتي الانتقال المفاجئ إلى ضمير الغائب (هو)، الذي يشغل مساحة واسعة من النص في مثل قوله: (عنده، وصيته، رعيته، بيته، قرابته)، ثم يعود المرسل إلى ضمير الغائب المقصود به المخاطب (أنت)، الذي يشغل أيضاً مساحة واسعة من النص في مثل قوله (أنك، فكرت، قدرت، قلت، تهاونت، لقيت).

وهكذا حققت الانتقالات بين الضمائر، الغاية الأسلوبية والدلالية التي أنشئ من أجلها النص، فقد بُني النص على هذه الانتقالات بين (أنا، هو، أنت) مما ولد ثنائية متضادة من الحضور والغياب، فالمتلقي حاضر في النص، وقد تحدث عنه المرسل بضمير الغائب (أنت)، وكأن المرسل من خلال هذا الأثر الأسلوبي قد حرك المخاطب وحقق معه تواصل ذهني مع رسالته التي يتحدث بها عن مخالفته توجيهات ولي أمره أمير المؤمنين، وقد أجاد المرسل في ذلك عندما سلط الضوء على ضمير الغيبة (هو) المتمثل بأمير المؤمنين، حيث أحدث المرسل تصادمًا بين سياق الخطاب الموجه إلى المخاطب، وسياق الغائب الممثل عنه بضمير الغيبة (هو)، وهو بذلك قد حقق انعطافة أسلوبية واعية في نصه، وأحدث مفاجأة " للمتلقي كلما كانت غير منتظرة، كان وقعها على نفس المتلقي أعمق" (61).

ثالثاً: المستوى الدلالي:

يُعدُّ هذا المستوى من أهم المستويات اللغوية؛ إذ أن العلاقة حاضرة وناجمة عن تفاعل المستويات كلها، فكل المستويات اللغوية: الصوتية، والتركيبية والمعجمية تحمل معاني لها دلالات، وعلم الدلالة يُعنى بدراسة هذه المعاني، ويكشف عن حقيقتها في اللغة، ومن هنا، فإن دراسة النص في الخطاب الأدبي "تتطلب تحليل الفعل الدال، ووضع المقولات النحوية نفسها موضع تساؤل" (62).

وفي ضوء ذلك، فإن الدراسة ستحاول في هذا المستوى تحليل النص من خلال الأسلوبية المعجمية في رسائل البلوي، وما نجده حاضرًا من النصوص التي بين أيدينا، فدراسة الخطاب الأدبي، والكشف عن كوامنه من خلال الاستعانة بالمعاني المعجمية له أثر بالغ في إيضاح المقصدية، ذلك أنَّ "وصف المكونات المعجمية التي يحددها الشكل الخطابي يمثل محورًا أساسًا في العمليات الاستدلالية التي تنبثق عن النص" (63).

ومن هذا المنطلق، فإن الدراسة ستقوم بتسليط الضوء على الألفاظ والدلالات التي وردت في رسائل البلوي، من خلال توزيعها إلى الحقول الآتية:

1- الحقل الديني:

شغلت الألفاظ الدينية مساحة واسعة في المعجم اللغوي والأسلوبي في رسائل البلوي، فقد كان يختار من هذا الحقل بما يتوافق مع أغراضه ومراميه، وما يؤديه من وظيفة فنية في النص، حتى يبدو من جمال اتساقه، وحُسن انسجامه مع النص جزءًا رئيسًا منه، وهذا يدلُّ على أنه: "نشأ نشأة دينية، وأن بيئته كانت شديدة التدين، ولا شك في أنه حفظ القرآن وهو حدثٌ صغير،

واطلع على تفسيره، وأنه سمع تفصيلات السيرة النبوية في سن مبكرة، فرسائله تنبئ بقدرة عجيبة على استحضار ما يشاء من القرآن، ومن السيرة متى يشاء دون أي إجهاد⁽⁶⁴⁾، فقد وجد في القرآن مرتعاً خصباً ينهل منه، ويُدبج نصوصه النثرية به، فلا نكاد نعثر على رسالة إلا وهي موشحة بأية قرآنية كريمة، يسوقها لتوضيح فكرة، أو تثبت معنى لزيادة التأثير في نفس المتلقي، فهو كثيراً ما يُضمّن "الآيات القرآنية بنصوصها في رسائله أو يقتبسها اقتباساً بعد تحوير فيها لتوافق النص الذي بين يديه... وهو يُضمّن الآية القرآنية في رسائله بنصها كما وردت في القرآن فقط في الأماكن التي يحسُّ أنَّ النصَّ القرآني يُعبّر بأحسن الطرق عما يريد أن يقوله هو"⁽⁶⁵⁾.

ومن الرسائل التي وردت بنصها كما في القرآن الكريم، رسالته إلى حماد البربري، ويقول فيها: "أما بعد، فإن الله حبيب إلى كل مسلم شعبة من دينه، فمنهم من حَبَّب إليه الصلاة، فهو قانت آناء الليل { أَمْ مَنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ }⁽⁶⁶⁾، ومنهم من حَبَّب إليه الزكاة، فهو ينفق ماله { بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ سِرًّا وَعَلَانِيَةً }⁽⁶⁷⁾، { ابْتَغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ وَتَثْبِيْتًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ }⁽⁶⁸⁾، ومنهم من حَبَّب إليه الجهاد"⁽⁶⁹⁾.

وقد يعمد البلوي إلى أخذ بضع آيات من القرآن، ولكنه لا يستعملها بترتيبها القرآني، وإنما يعيد هذا الترتيب ليوافق تسلسل أفكاره في الرسالة، مثل قوله في رسالته إلى إبراهيم الحجي في بغي هشام الأبنواي عليه: "وأصبح الخير الذي كنت أرجوه { هَشِيْمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ }⁽⁷⁰⁾، والصلة التي كنت أشرفت عليها { صَعِيدًا زَلَقًا }⁽⁷¹⁾، وأصبح { مَاؤُهَا غَوْرًا }⁽⁷²⁾، فما أستطيع { لَهُ طَلَبًا }⁽⁷³⁾؛ فأسأل الله الذي جعل { لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا مِنَ الْمُجْرِمِينَ }⁽⁷⁴⁾، أن يكفيني شره، ويصرف عني كيده"⁽⁷⁵⁾. وقد يأتي بالآيات الكريمة من أجل تصوير شخصية ما، فيستشهد بآيتين متناقضتين في الدلالة، ويلبسهما شخصية يصفها ويريد أن يسخر منها، في مثل قوله في تصوير بشار بن رباب: "فاتق على نفسك الزلل، وأنزل عن دابتك في كل جبل، { فَإِذَا اسْتَوَيْتَ أَنْتَ وَمَنْ مَعَكَ }⁽⁷⁶⁾ على ظهورها، فلا تقل: { سُبْحَانَ الَّذِي سَخَّرَ لَنَا هَذَا }⁽⁷⁷⁾، لأن الله تبارك وتعالى قد كره أن يُحمد على ما نهى عنه، ولكن قل: { رَبَّنَا مَنْ قَدَّمَ لَنَا هَذَا فَزِدْهُ عَذَابًا ضِعْفًا فِي النَّارِ }⁽⁷⁸⁾، والسلام"⁽⁷⁹⁾.

فهو يصوّر بشار بن رباب "وقد خرج مغاضباً تاركاً للحق راضياً عن نفسه، ويجعله يستشهد على فعله ذلك بعد خروجه بالآية (13) من الزخرف، ويقول له أن ما يجب أن يستشهد به ليس هذه الآية وإنما نقيضتها من الآية (61) من سورة (ص)، فإن موقفه يستدعي أن يستشهد لا بكلام الناس عامة، وإنما بكلام أهل النار... فهو بخروجه يظن واهماً أنه قد نجا بجلده مثل نوح وقد

دخل الفلك ونجا، ولذلك يخاطبه بقوله: فاتق على نفسك الزلل، وأنزل عن دابتك في كل جبل" (80).

وقد يعتمد البلوي في رسائله إلى تطويع النص القرآني لحاجاته الأسلوبية، كأن يقوم باختيار كلمة من آية قرآنية تكون مفتاح لرسالته، بحيث تكفي لتدافع الآية كلها في ذهن المتلقي، في مثل رسالته إلى الإمام الشافعي في شأن عبد الله بن مصعب، والتي يقول فيها: "ونبى المسلمين عن اتباع آثارهم، وكأنَّ {الرَّجْفَةَ} (الرجفة) (81) لم تصب أهل مدين عنده إلاَّ لسخاءٍ كان فيهم، ولم يهلك {الريِّحَ الْعَقِيمَ} (82) عادًا إلاَّ لتوسَّع ذكر منهم" (83).

والبلوي في هذا النص يذكر "الرجفة التي أصابت أهل مدين، والهالك الذي أصاب عادًا عن طريق الريح العقيم، فالكلمة الأولى هي الكلمة المفتاح في الآية (78) من سورة الأعراف، والتعبير الثاني هو الكلمة المفتاح في الآية (41) من سورة الذاريات" (84).

ولكي يؤثر البلوي في المخاطب، فإنه يعتمد إلى تكثيف التأثير لديه من خلال استحضار القرآن الكريم في خواتيم رسائله، ومن ذلك رسالته إلى علي بن سليمان، والتي يقول فيها: "فأسأل الله الذي جعل جاهك من بليتي، وحُسن منزلتك من مصابي، وطول حياتك فتنة لعيالي، أن ينقلك إلى جنته {قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ} (85)، والسلام" (86)، ومثلها أيضًا رسالته إلى يحيى بن خالد البرمكي، يقول فيها: "ولعلك - أمتع الله بك - لم يوافق نزول ذلك من ربك، فإنه تبارك وتعالى يقدر ما يشاء، إنه بعباده {لَخَبِيرٌ بِصِيرٍ} (87)، والسلام" (88).

ولا شك أن استعمال البلوي للنص القرآني، قد أكسب رسائله زخمًا قويًا من المعاني المتعددة، فقد جعل "النص القرآني جزءًا أصيلًا من رسائله، إلاَّ أنه استخدمه - كما استخدم غيره من أدوات التنوع الفني - لبلوغ غاية فنية واضحة؛ فكان بذلك متقدمًا عن أيٍّ من كتاب النثر العربي في عصره" (89).

2- الحقل التاريخي:

اهتم البلوي بمعرفة تاريخ الأمم السابقة، إذ نجد كثيرًا من الإشارات التاريخية قد أدرجت في رسائله، وتأتي إشارات التاريخ في كثير منها للتمثيل بها، والقياس عليها، أو لأخذ العبرة والموعظة من الأقوام السالفة، والتأسي بهم، وهذا يدلُّ على وعيه التام بالتاريخ وفهمه للتراث، فخلفيته التاريخية تُلقي بظلالها على رسائله، فتضفي عليها حيوية وحركة، يتنفس من خلالها نسيم الماضي، وعبق الحاضر، فيكون لها وقعًا وتأثيرًا في المتلقي.

ونقف عند بعض النصوص في مجال هذا الحقل، فالبلوي مُلم بالتاريخ الإسلامي الذي سبقه، وحتى أيامه، ففي رسالته إلى حمّاد البريري يقول: "ولو قد لقيت أبا مسلم وأتيت الحجاج، وُجّع بينك وبينهم أخويك: مروان ابن الحكم، ومسرف بن عقبة، لقد أعلمك القوم جميعاً أنهم وجدوا مثقال الذرة مكتوباً، ووزن الحبة محسوباً، وأنهم قد أُخِذُوا بأيسر من ذنبك"⁽⁹⁰⁾.

وحديث البلوي في هذا النص، غير مقتصر على المخاطب وحده، وإنما المخاطب "فريق واحد يقابله فريق آخر قد جاء به البلوي من التاريخ، ليقيم مفارقة بينه وبين المخاطب، وبما أنّ سوء السيرة هو الموضوع الرئيسي في الرسالة، فإنّ الفريق الآتي من التاريخ يتمتع أعضاؤه جميعهم بسوء السيرة، وهكذا يبدو للوهلة الأولى أنّ المفارقة بين الفريقين هي مفارقة زمنية: حمّاد يمثل الحاضر، فيما يمثل أبو مسلم والحجاج، ومروان بن الحكم، ومسلم بن عقبة، الزمن الماضي... فالبلوي يُلبس بطل الحاضر وجهًا تاريخيًا من الماضي يزايد في قدمه الزمني، أبطال الماضي الأموات من عمال الأمويين والعباسيين"⁽⁹¹⁾، وكأنه في إشارته التاريخية يريد أن يقول بأن حمّاداً الذي يمثل الحاضر، أسوأ من جميع هؤلاء الأموات أبطال الماضي الذين كانوا يتميزون بالبطش والظلم.

ويستحضر البلوي من التاريخ شخصيات لها علاقة بأسرة المخاطب التي ينتمي إليها، ويُسخر معارفه الثقافية لتعميق الأثر لدى القارئ والسماع، مستغلاً في ذلك قدرته على أسلوب القلب من خلال تقنية السرد التجسدي، ويتضح ذلك في رسالته لمن سألته عن عبد الله بن مصعب الزبيدي "ولا تصدر أعقاب رأيه إلّا عن حُرقة وندامة؛ برأي جَدِّه خرجت أَمْنَا، وشؤم والده هُدمت قبلتنا، وعلى يديه يظهر الدّجال فينا"⁽⁹²⁾، ففي هذه الرسالة "يتذكر البلوي الأسرة التي ينتمي إليها ابن مصعب- آل الزبير- فيختار من تاريخ هذه الأسرة الشاذ المؤذي للأمة، القائد إلى الفتنة فيها، الهادم لكبرى حرمتها، فبرأي جَدِّه الزبير خرجت أَمْنَا عائشة، وبشؤم والده هُدمت قبلتنا، فإذا كان للمستقبل أن يقاس على الماضي، فإن ابن مصعب على يديه يظهر الدجال فينا، وهكذا تصل الرسالة إلى قمتها وخاتمها معاً، وقد استعمل فيها البلوي أسلوب القلب استعملاً فذاً، ناسجاً من خيوطه تقنية السرد التجسدي، تقوية له، وإمعاناً في تبين الفرق الشاسع بين الشاذ الواقع والصالح المطلوب"⁽⁹³⁾.

وقد يأتي البلوي بإشارات تاريخية عن الأمم السابقة للتمثيل بها والقياس عليها، ثم يُدخل فيها تقنية المبالغة من خلال معارفه الثقافية من القرآن، وينسج المفاجأة داخل القلب، ثم يتلاعب

بعد ذلك بالشخصية على مستويات مختلفة، ومن ذلك رسالته إلى الإمام الشافعي في شأن عبد الله بن مصعب "وإنَّ رجاء ما في يده لا يكون إلَّا بعد اليأس من روح الله، لأنه يرى الإقتار الذي نهى الله عنه هو التبذير الذي يعاقب الله فيه، وأنَّ الاقتصاد الذي أمر الله به هو الإسراف الذي يعذب الله عليه، وأنَّ بني إسرائيل لم يستبدلوا العدس بالحنّ، والبصل بالسلوى، إلَّا لفضول أحلامهم، وقديم علم توارثوه عن آبائهم" (94).

وفي هذا النص، يصور المرسل شخصية المخاطب التي يتحدث عنها بصورة مقلوبة تمامًا، ويبالغ في إظهارها لتخرج وكأنها بعيدة عن الطبيعي، وقريبة إلى الشاذ، تمامًا كما فعل بنو إسرائيل مع سيدنا موسى عندما طلبوا منه تغيير طعامهم الطيب بطعام أقل منه، وهو بهذا التصوير يوصل التناقض إلى حدِّ القلب "فعبد الله بن مصعب يعرف القرآن جيدًا إلَّا أنه يعرف أحكامه مقلوبة، فالله قد نهى عن الإقتار، فجعل عبد الله المنهي عنه التبذير لا الإقتار، وكذلك أمر الله في القرآن بالاقتصاد فأبدل عبد الله الاقتصاد بالإسراف، واعتبر الإقدام عليه أمرًا يوقع على الإنسان عذاب الله" (95).

وخلصت الدراسة الأسلوبية لرسائل البلوي، أنَّ هذا الأديب استطاع أن يطبع بصمته على نتاجه الأدبي، بفضل قدرته على امتلاك ناصية اللغة، واستعماله الأدوات البلاغية والثقافية في بناء رسائله النثرية، وأرتقى بها إلى أرفع المستويات الفنية. ويمكن إجمال أهم نتائج هذه الدراسة بالنقاط الآتية:

- تمكن البلوي من خلال رسائله على إبقاء الإيقاع الموسيقي ساريًا في كتاباته، وهو أمر كان يحرص عليه لكي يجعل لرسائله وقعًا وتأثيرًا كبيرين للتأثير في السامع والقارئ.
- وظَّف البلوي من خلال هذه الرسائل ميزة توحد الوجدان بين المرسل والمرسل إليه، حيث تمكَّن من الوصول إلى وجدان القارئ ذي الذائقة الفنية، مُثيرًا فيه استشعارًا واتحادًا فنيًا ودلاليًا.
- استطاع البلوي في المستوى التركيبي تحقيق الترابط والوحدة في رسائله من خلال تقنية الوصل والفصل، والجملة المعترضة، وتبادل الضمائر، حيث حقق الغاية الأسلوبية والدلالية التي أنشأ من أجلها النص.

قائمة المصادر والمراجع:

- ❖ القرآن الكريم
- ❖ ابن الأثير، أبو الفتح ضياء الدين نصر الله، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد معي الدين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، (د: ط)، 1939.
- ❖ أبو العباس، عبد الله بن المعتز، (ت 296هـ)، البديع في البديع، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار العهد الجديد للطباعة، ط 2، 1958.
- ❖ استيتية، سمير شريف، (2003)، منازل الرؤية (منهج تكاملي في قراءة النص)، دار وائل للنشر، عمان، ط 1.
- ❖ بلبع، عبد الحكيم، (1975)، النثر الفني وأثر الجاحظ فيه، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 3.
- ❖ خطابي، محمد، (1991)، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1.
- ❖ خليل، إبراهيم، (1972)، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط 1.
- ❖ الرقب، محمد سلمان، (2010)، ظاهرة التصعيد الخطابي في السور المكية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط 1.
- ❖ زكريا، ميشال، (1983)، الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط 2.
- ❖ الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر (ت 538هـ)، الكشف، ضبطه وصححه: مصطفى حسين أحمد، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ط 1، 1946، ج 1.
- ❖ سلطان، منير، بلاغة الكلمة والجملة والجمل، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د: ط).
- ❖ السيد، عز الدين علي، (1986)، التكريريين المثير والتأثير، عالم الكتب، بيروت، ط 2.
- ❖ صفوت، أحمد زكي، جمهرة رسائل العرب في عصور العربية، المكتبة العلمية، بيروت، (د: ط)، ج 3.
- ❖ ضيف، شوقي، (1965)، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، مصر، ط 4.
- ❖ طبانة، بدوي (1982)، معجم البلاغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، ط 2، ج 2.
- ❖ عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت 471هـ)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د: ط)، 1984.
- ❖ عبد المطلب، محمد (1984)، البلاغة والأسلوبية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، (د: ط).
- ❖ عبد المطلب، محمد، (1985)، قراءات أسلوبية في الشعر الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط 1.
- ❖ عبد المطلب، محمد، (1995)، جدلية الأفراد والتركيب في النقد العربي القديم، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، القاهرة، ط 1.

- ❖ عزام، محمد، (1994)، **التكوين البديعي**، منشورات وزارة الثقافة السورية، (د: ط).
- ❖ عطالله، محمد عبد الرحمن، (2011)، **رسائل القاضي الفاضل دراسة تحليلية**، تقديم: محمد زعلول سلام، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1.
- ❖ عمر، أحمد مختار، (1982)، **علم الدلالة**، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1.
- ❖ عمران، محمد، **الأعمال الشعرية الكاملة**، منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق، ج1.
- ❖ عودة، حنان سعاد، (2015)، **رسائل ابن حزم (دراسة في نحو النص)**، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- ❖ القاضي، وداد، (1985)، **بشر بن أبي كُبار البلوي**، نموذج من النثر الفني المبكر في اليمن، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1.
- ❖ القزويني، جلال الدين أبو عبد الله محمد بن سعد الدين (ت 739هـ)، **الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع (مختصر تلخيص المفتاح)**، دار الجيل، بيروت، (د: ط).
- ❖ كريستيفا، جوليا (1991)، **علم النص**، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
- ❖ مبارك، محمد، (1999)، **استقبال النص عند العرب**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1.
- ❖ محمد، عشتار داود، (2007)، **الأسلوبية الشعرية: قراءة في شعر محمود حسن إسماعيل**، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، ط1.
- ❖ المدني، علي صدر الدين بن معصوم، (1969)، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، تحقيق: شاعر هادي شكر، مطبعة النعمان، النجف، العراق، ط1، ج5.
- ❖ المسدي، عبد السلام (1982)، **الأسلوبية والأسلوب**، الدار العربية للكتاب، ط2.
- ❖ مطلوب، أحمد، (1980)، **البلاغة العربية - المعاني والبيان والبديع**، وزارة التعليم العالي، العراق، ط1.
- ❖ الملائكة، نازك، (1995)، **قضايا الشعر المعاصر**، مكتبة النهضة، بغداد، ط2.
- ❖ ناصف، مصطفى، (1997)، **محاورات مع النثر العربي**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- ❖ الهروط، عبد الحلیم حسین، (2013)، **النثر الفني عند لسان الدين بن الخطيب**، دار جرير للنشر، عمان، ط1.
- ❖ الهمداني، الحسن بن أحمد، (ت 336هـ/947م)، **صفة جزيرة العرب**، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، (د: ط) 1989.
- ❖ وهبة، وجدي محمد، والمهندس، كامل، (1984)، **معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب**، مكتبة لبنان، بيروت، ط2.

الهوامش:

- (1) ورد ذكره في كتاب (الفهرست لابن النديم) محرفاً إلى بشر بن أبي بشار، ونسخة أخرى من ذات الكتاب بشر بن أبي سارة. وورد أيضاً في كتاب (صفة جزيرة العرب للهمداني): إذ جعل صاحب الكتاب البلوي بين كَتَبَةِ الديوان بصنعاء.
- (2) القاضي، وداد، (1985)، بشر بن أبي كُبار البلوي، نموذج من النثر الفني المبكر في اليمن، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، ص149.
- (3) القاضي، وداد، (1985)، بشر بن أبي كُبار البلوي، نموذج من النثر الفني المبكر في اليمن، ص64.
- (4) الهمداني، الحسن بن أحمد (ت336هـ)، صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، دار الشؤون الثقافية.
- (5) الرقب، محمد سلمان، (2010)، ظاهرة التصعيد الخطابي في السور المكية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص49.
- (6) عمر، أحمد مختار، (1982)، علم الدلالة، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، ص82.
- (7) عطالله، محمد عبد الرحمن، (2011)، رسائل القاضي الفاضل دراسة تحليلية، تقديم: محمد زعلول سلام، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، ص297.
- (8) عبد المطلب، محمد، (1995)، جدلية الأفراد والتركيب في النقد العربي القديم، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، القاهرة، ط1، ص137.
- (9) ناصف، مصطفى، (1997)، محاورات مع النثر العربي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ص297.
- (10) القاضي، وداد، بشر بن أبي كُبار البلوي-نموذج من النثر الفني، ص97.
- (*) رسالة بشر البلوي إلى علي بن سلمان، وكان والياً للمهدي على اليمن، يعاتبه، وردت هذه الرسالة في نموذج من النثر الفني. انظر: القاضي وداد، ص160 ووردت أيضاً في صفة جزيرة العرب: 94-95.
- (11) الهمداني، الحسن بن أحمد، (ت336هـ/947م)، صفة جزيرة العرب، ص112-113. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص160.
- (12) الجنس اللاحق: هو اختلاف أحد الأطراف في الألفاظ المتجانسة سواء في بداية اللفظة أم وسطها أم آخرها شريطة تباعد مخارج الحروف. انظر: طبانة، بدوي (1982)، معجم البلاغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، ط2، ج2، ص602.
- (13) الجنس الناقص: وهو ما اختلف في اللفظان بأحد الشروط الواجب توافرها في الجنس التام. انظر: طبانة، معجم البلاغة العربية، ج1، ص164.
- (14) عبد المطلب، محمد، (1985)، قراءات أسلوبية في الشعر الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، ص107.
- (15) وهبة، وجدي محمد، والمهندس، كامل، (1984)، معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، ص117.
- (16) الملائكة، نازك، (1995)، قضايا الشعر المعاصر، مكتبة النهضة، بغداد، ط2، ص242.
- (17) المدني، علي صدر الدين بن معصوم، (1969)، أنوار الربيع في أنواع البديع، تحقيق: شاكِر هادي شكر، مطبعة النعمان، النجف، العراق، ط1، ج5، ص345.
- (18) السيد، عز الدين علي، (1986)، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب، بيروت، ط2، ص136.
- (19) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص108-109. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص159.
- (20) القاضي، نموذج من النثر الفني المبكر في اليمن، ص112.
- (21) عمران، محمد، الأعمال الشعرية الكاملة، منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق، ج1، ص398.
- (22) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص112-113. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص160-161.

- (23) صفوت، أحمد زكي، *جمهرة رسائل العرب في عصور العربية*، المكتبة العلمية، بيروت، (د: ط)، ج3، ص181. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص167.
- (24) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص109. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص165.
- (25) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص110. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص155-156.
- (26) القاضي، نموذج من النثر الفني المبكر في اليمن، ص144.
- (27) ضيف، شوقي، (1965)، *الفن ومذاهبه في النثر العربي*، دار المعارف، مصر، ط4، ص35.
- (28) بليغ، عبد الحكيم، (1975)، *النثر الفني وأثر الجاحظ فيه*، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، ص82.
- (29) عزام، محمد، (1994)، *التكوين البديعي*، منشورات وزارة الثقافة السورية، (د: ط)، ص473.
- (30) مطلوب، أحمد، (1980)، *البلاغة العربية المعاني والبيان والبديع*، وزارة التعليم العالي، العراق، ط1، ص274-275.
- (31) ابن الأثير، أبو الفتح ضياء الدين نصر الله، *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*، تحقيق: محمد معي الدين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، (د: ط)، ص240-241.
- (*) هوعبدالله بن مصعب بن ثابت بن عبدالله بن الزبير، جمع له هارون الرشيد مع ولايته اليمن إمرة المدينة (ت 184هـ). انظر: سير أعلام النبلاء، الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد، ج8، ص517.
- (32) صفوت، *جمهرة رسائل العرب*، 180/3. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص166.
- (33) مطلوب، *البلاغة العربية*، ص274.
- (34) ابن الأثير، *المثل السائر*، ج1، ص24.
- (35) الهمداني، *صفة جزيرة العرب*، ص110.
- (36) الهروط، عبد الحليم حسين، (2013)، *النثر الفني عند لسان الدين بن الخطيب*، دار جرير للنشر، عمان، ط1، ص185.
- (37) سلطان، منير، *بلاغة الكلمة والجملة والجميل*، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د: ط)، ص20.
- (38) زكريا، ميثال، (1983)، *الأسلوبيّة (علم اللغة الحديث): المبادئ والأعلام*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، ص33.
- (39) عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت 471هـ)، *دلائل الإعجاز*، تحقيق: محمد شاکر، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د: ط)، 1984، ص222.
- (40) خطابي، محمد، (1991)، *لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب*، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، ص22.
- (41) استيتية، سمير شريف، (2003)، *منازل الرؤية (منهج تكاملي في قراءة النص)*، دار وائل للنشر، عمان، ط1، ص146.
- (*) هو من علماء اليمن عاصر البلوي، حيث كتب له هذه الرسالة ينصحه عندما رأى تغير أحواله وتقلبها.
- (42) الهمداني، *صفة جزيرة العرب*، ص109-110. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص155.
- (43) خليل، إبراهيم، (1972)، *الأسلوبية ونظرية النص*، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، ص142.
- (44) الهمداني، *صفة جزيرة العرب*، ص109. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص164.
- (45) القزويني، جلال الدين أبو عبد الله محمد بن سعد الدين (ت 739هـ)، *الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع* (مختصر تلخيص المفتاح)، دار الجيل، بيروت، (د: ط)، ص86.
- (46) عبد المطلب، محمد (1984)، *البلاغة والأسلوبية*، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، (د: ط)، ص91.
- (47) سلطان، منير، *بلاغة الكلمة والجملة والجميل*، ص192.
- (*) والي صنعاء لهارون الرشيد- وكان قدم صنعاء سنة اثنين وثمانين ومئة، فأقام بها سنة وشهرا ثم صُرف- في بغى هشام بن يوسف الأبنواوي عليه، وكان قد عزم على أن يولي بشرا بعض نواحي اليمن، فعاقه هشام بن يوسف. انظر: القاضي، وداد، ص173.
- (48) سورة الفتح، الآية: 18.
- (49) سورة النساء، الآية: 56.

- (50) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص110. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص175.
- (51) خليل، إبراهيم، الأسلوبية ونظرية النص، ص144.
- (52) خطابي، محمد، لسانيات النص، ص18.
- (53) محمد، عشتار داود، (2007)، الأسلوبية الشعرية: قراءة في شعر محمود حسن إسماعيل، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، ط1، ص103.
- (54) صفوت، جهمرة رسائل العرب، ج3، ص184. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص180.
- (55) القاضي، نموذج من النثر الفني المبكر في اليمن، ص97.
- (56) مبارك، محمد، (1999)، استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، ص275-276.
- (57) أبو العباس، عبد الله بن المعتز، (ت296هـ)، البديع في البديع، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار العهد الجديد للطباعة، ط2، 1958، ص58.
- (58) الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر (ت538هـ)، الكشاف، ضبطه وصححه: مصطفى حسين أحمد، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ط1، 1946، ج1، ص12.
- (59) صفوت، جهمرة رسائل العرب، 183/3. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص181.
- (60) القاضي، نموذج من النثر الفني، ص114.
- (61) المسدي، عبد السلام (1982)، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط2، ص86.
- (62) كريستيفا، جوليا (1991)، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص14.
- (63) عودة، حنان سعاد (2015)، رسائل ابن حزم (دراسة في نحو النص)، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص121.
- (64) القاضي، نموذج من النثر الفني، ص68.
- (65) السابق نفسه، ص99.
- (66) سورة الزمر، الآية: 9.
- (67) سورة البقرة، الآية: 274.
- (68) سورة البقرة، الآية: 265.
- (69) صفوت، جهمرة رسائل العرب، 185/3. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص183.
- (70) سورة الكهف، الآية: 45.
- (71) سورة الكهف، الآية: 40.
- (72) سورة الكهف، الآية: 41.
- (73) سورة الكهف، الآية: 41.
- (74) سورة الفرقان، الآية: 31.
- (75) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص89.
- (76) سورة المؤمنون، الآية: 28.
- (77) سورة الزخرف، الآية: 13.
- (78) سورة ص، الآية: 61.
- (79) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص110. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص155-156.
- (80) القاضي، نموذج من النثر الفني، ص102-103.
- (81) سورة الأعراف، الآية: 78.
- (82) سورة الذاريات، الآية: 41.

- (83) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص109. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص164.
- (84) القاضي، نموذج من النثر الفني، ص102.
- (85) سورة النمل، الآية: 40.
- (86) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص113. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص162.
- (87) سورة فاطر، الآية: 31.
- (88) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص112. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص164.
- (89) القاضي، نموذج من النثر الفني، ص150.
- (90) صفوت، جمهرة رسائل العرب، ج3، ص183. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص1081.
- (91) القاضي، نموذج من النثر الفني، ص114.
- (92) صفوت، جمهرة رسائل العرب، ج3، ص181. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص167.
- (93) القاضي، نموذج من النثر الفني، ص122-123.
- (94) الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص109. وانظر: القاضي، نموذج من النثر الفني، ص163.
- (95) القاضي، نموذج من النثر المبكر في اليمن، ص127.

العلاقة بين الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة في عمان

مرام محمود الزويري* أ.د. حسين سالم الشرعة**

تاريخ وصول البحث: 2024/8/20 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/27 م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على الدوجماتية وعلاقتها ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال من ذوي الإعاقة في عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لكونه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، حيث تم تطبيق مقياسي الدراسة الدوجماتية ومشاعر الذنب على عينة متيسرة مكونة من (102) أمّاً من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة جاء متوسطاً، بينما جاء مستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة منخفضاً، ووجود علاقة طردية موجبة بين الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) في مستويات كل من الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تُعزى لنوع الإعاقة حيث بلغت قيمة ف (1.512) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$)، وتوصي الدراسة بإجراء دراسات شبه تجريبية تستهدف هذه المتغيرات لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة باعتبارها من الفئات التي تحتاج الدعم والمساندة.

الكلمات المفتاحية: الدوجماتية، مشاعر الذنب، أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.

* باحثة.

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

The Relationship between Dogmatism and Feelings of Guilt in Amman among Mothers of Children with Disabilities

Abstract

The study aimed to identify dogmatism and its relationship to feelings of guilt among mothers of children with disabilities in Amman. The descriptive correlational approach was used because it is the most appropriate approach for the nature of the current study and its objectives. The study scales dogmatism and feelings of guilt were applied to an available sample of (102) mothers of children with disabilities. The results showed that the level of dogmatism was average. While the level of feelings of guilt was low. There was a positive relationship between dogmatism and feelings of guilt. There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.5$) in both dogmatism and feelings of guilt attributed to the type of disability, as the value of F reached (1.512) is a statistically insignificant value at the significance level ($\alpha=0.5$). The study recommends Conducting quasi-experimental studies targeting these variables among mothers of children with disabilities.

Keywords: Dogmatism, Feelings of Guilt, Mothers of Children with Disabilities.

المقدمة:

يُنظر للأسرة على أنها من أهم مصادر دعم نمو الطفل ذي الإعاقة ودفعه وتوجيهه، ويعتمد ذلك على مستوى إجهاد الوالدين أو تكيفهما الذي يرتبط بمجموعة من عوامل الخطورة، منها الخصائص الشخصية للطفل ذي الإعاقة، وحصولهما على الدعم الاجتماعي، واستراتيجيات التكيف الأسرية، وإدراكهما وفهمهما لأهمية التأثيرات التي تعزز التكيف وتحد من آثار الإعاقة، وبذلك تصبح الأسرة ومقدم الرعاية الصحية حليقَين قوين لمساعدة الطفل ذي الإعاقة على التعامل مع وضعه بطرق تكيفية وخالقة.

ويُشير مصطلح الإعاقة **Disabilities** إلى حالات الضعف الجسدي أو العقلي، التي تنتج عن التفاعل بين الأشخاص ذوي الإعاقة والحواجز السلوكية والبيئية التي تعيق مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع بالمساواة مع الآخرين، وهو يُشير إلى الصعوبات في أحد مجالات الأداء البشري المترابطة أو جميعها والواردة في التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والعجز والصحة (ICF) *International classification of functioning, disability and health* وهي: أولاً: وظائف الجسم أو تغيرات في بنية الجسم، مثل، الشلل والعى، وثانياً: صعوبة في القيام بأنشطة، مثل، المشي أو تناول الطعام، وثالثاً: قيود بالمشاركة في أي مجال من مجالات الحياة، مثل، التعرض للتمييز في التوظيف أو صعوبة التنقل (World Health Organization, 2011).

وبمعزل عن توقيت حدوث الإعاقة أو تشخيصها، فإن وجود طفلٍ من ذوي الإعاقة حدثٌ بالغ الصعوبة وله آثار مدمرة؛ حيث تواجه الأم تغيرات كبيرة على المستويين الأسري المتمثل في العلاقات بين أفراد الأسرة، والشخصي، ويتعقد الموقف ويتأزم بالنقد والتجريح الذي تواجهه من المجتمع (Oprea & Stan, 2012)، وينعكس ذلك على اختلاف أساليب التربية في العائلات التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة، وخاصة بارتفاع مستويات التوتر والإجهاد لدى الأمهات، اللواتي يكنّ أكثر انفعالاً أثناء تفاعلهن، وأقل عقلانية من أمهات الأطفال العاديين (Cuzzocrea, Larcan & Westh, 2013).

وأورد القريطي (2013) أهم ردود الفعل والاستجابات الوالدية عند ولادة طفل من ذوي الإعاقة: فبدايةً يشعر الوالدان بالصدمة والذهول Shock وخيبة الأمل Disappointment، ثم التشكيك في التشخيص وعدم تصديقه وإنكاره Denial، وتدرجياً مع تأكيد التشخيص يصابان بالإحباط والأسى والحزن، ثم يشعان بخليط من الخوف Fear والارتباك والتشويش Confusion والعجز Powerlessness عن مواجهة المشكلة بواقعية، ثم تراودهما مشاعر عميقة

بالذنب Guilt ولوم الذات والتأنيب الذاتي، وربما يبدأ أحدهما برفض الطفل Rejection وعدم التفاعل أو التعامل معه، ومع الوقت يتزايد الاكتئاب Depression، وتقل المساومة على حالة الطفل Bargaining، حتى يتمكن من الوعي التام بالموقف وإعادة تنظيمه.

كما تغمر الأم العديد من المشاعر عند تشخيص طفلها بأي مرض أو اضطراب، والتي تقتن بالسلوكيات والإجراءات التي يتخذها الوالدان لمساعدة أنفسهم وعائلاتهم والطفل (Leventhal-Belfer & Coe, 2004)، وتتعرض حياة الأسرة بوجود طفل من ذوي الإعاقة لحالة من عدم التوازن، فيكون إلزاماً على الآباء التعامل مع الضغوط والأعباء المترتبة على ذلك، إضافة للمشاكل المعتادة في سياق الحياة الأسرية (Cuzzocrea, et al, 2013).

من الشائع ألا يكون الوالدان على استعداد لتقبل حقيقة إعاقة طفلهم، فيبحثان أحياناً عن العوامل التي يمكنهما إلقاء اللوم عليها في التسبب في مشاكل طفلهم، ويتساءلان عن دورهما وما إذا تسببا في حدوث الإعاقة، فيقومان بنقل تركيزهما عن مشكلة الطفل إلى الشريك، أو لمشكلات علاقتهما الزوجية، ويزداد التحدي المتمثل في تربية طفل من ذوي الإعاقة بمقدار عشرة أضعاف إذا شعر أحد الأبوين أن الآخر يحمله المسؤولية بالنقد أو اللوم (Leventhal-Belfer & Coe, 2004).

وعند ظهور عدم التقبل لبعض قضايا الإعاقة أو عدم التسامح مع الشريك لحدوثها، مع نزعة انتقائية وصلبة للغاية، تظهر جلياً في التشدد لرأيها وما يُبنى عليها من سلوكيات تتسم بعدم المرونة، فإن هذه من مؤشرات وجود الدوجماتية (Dogmatism)، والتي عادةً ما يتم تنظيمها حول فكرة مركزية واحدة لها سلطة مطلقة على الأم، مع وجود تحالف قوي بين مواقفها ومعتقداتها، مما يسبب عادةً عدم التسامح مع الآخرين أو مع القضايا (Shirayev & Levy, 2010)، ويتم ربط الدوجماتية بعدة مصطلحات كالتعصب، والتمركز حول الذات، وعدم الرغبة أو عدم القدرة على فهم وجهات النظر المعارضة (Swink, 2011).

يُعتبر ميلتون روكيتش Milton Rokeach عراباً لهذا المصطلح، الذي اقترحه كطريقة لتفسير التحيز الذي يرتبط بنظرية الشخصية الاستبدادية، وركز فيها على الأسلوب المعرفي، وتحديدًا (متلازمة التعصب المعممة) التي تُسمى الدوجماتية أو العقلية المنغلقة، وتتميز الدوجماتية بانعزال نظم الاعتقاد المتناقضة عن بعضها، ومقاومة تغييرها في ضوء المعلومات الجديدة، بل

ومحاولة تبريرها والتأكيد على صحتها، وقد وضع مقياساً لدراسته Rokeach 1948 وطوره في نسخته الثانية 1960 Rokeach (Hogg & Vaughan, 2018).

تتجلى الدوجماتية بالضرورة في المواقف التي تنطوي على التواصل بين شخص وآخر، وبالتالي فهي تشير إلى شكل من أشكال مقاومة التغيير، ويُنظر إليها على أنها تمثل أكثر أشكال التفكير والتجريد النسبي، وتشير إلى المنظمات المعرفية الكلية للأفكار والمعتقدات في أنظمة أيديولوجية مغلقة نسبياً، وعلى أنها أعلى أشكال مقاومة التغيير مرتبة وأكثرها تنظيماً، ويمكن تبرير أنها تؤدي إلى التصلب في حل مشاكل معينة؛ لأنها تُشير إلى الأسلوب الاستبدادي وغير المتسامح الذي يتم من خلاله توصيل الأفكار والمعتقدات للآخرين، وبالتالي فإن نطاق السلوك الذي يُنظر إليه تحت عنوان الدوجماتية أوسع بكثير من الجمود، وفي نفس الوقت يكون له اهتمام جوهري أكثر في عدة علوم كالاجتماع، السياسة، والتاريخ، وكذلك علم النفس (Rokeach, 1954).

تظهر الدوجماتية عند أمهات الأطفال من ذوي الإعاقة، لأنهن أقل عرضة للبحث عن معلومات إضافية قبل الالتزام بقرار ما، مما يجعل أحكامهن غير دقيقة، وهن كذلك أقل احتمالية للبحث عن معلومات إضافية عندما يكن غير متأكدات من قراراتهن (Schulz, Rollwage, Dolan & Fleming, 2020)، كما تظهر الدوجماتية لديهن إن كن أقل عرضةً للتعلم من أخطائهن، أو أقل احتمالية لطلب النصيحة من الآخرين، مع قدرتهن على بناء حجج مفصلة لتبرير أخطائهن، وقدرة أقل على التعرف على الثغرات في منطقهن وتفكيرهن، وكان لديهن "نقطة عمياء متحيزة"؛ مع تصور عميق بأن خبرتهن الذاتية تعطينهن الحق في أن يصبحن منغلقات الذهن، أو أن يتجاهلن وجهات النظر الأخرى، على اعتبار أنهن يمتلكن طريقة خاصة للنظر إلى العالم، وأنهن دائماً على حق، وهن بذلك يستخدمن سلوكيات ثابتة وتلقائية لديهن تجعلهن أكثر عرضة للتحيز؛ فيغفلن عن العلامات التحذيرية الواضحة بأن الكارثة تلوح في الأفق (Lavender, 2020).

وتُعتبر مشاعر الذنب (Feelings of Guilt) لدى أمهات ذوي الإعاقة التكوينية النفسي العميق الذي يؤسس لعلاقتهم مع الطفل، وتتأثر هذه العلاقة باليات الحماية النفسية، والصراعات الشخصية، والصفات الشخصية للأم، كما إن مشاعر الذنب معقدة وأساسية ترتبط بصدمتها النفسية من تجربة الإعاقة وآثارها العميقة، وتتفاقم صدمة الأم من ولادة طفل من ذوي الإعاقة، عندما تترافق مع مشاعر غير عقلانية متطرفة تتعلق بالذنب (Tsarkova, 2017). ورغم

احتمالية أن تحفز مشاعر الذنب لديها السلوك الاجتماعي، إلا أنها قد تؤدي أيضاً إلى نتائج سلبية تتعلق بصحتها (Luck, & Luck-Sikorski, 2021).

ويُعدّ الجدل الدائر بين مفهومي الذنب Guilt ومشاعر الذنب feelings of guilt موضوعاً مهماً جداً في الأدبيات النفسية، ويتركز اهتمام القطاع النفسي في المقام الأول على مشاعر الذنب، لكونها تُعبّر عن حالة نفسية تنشأ لدى الفرد، في حين إنّ الذنب هو حكم أخلاقي يُشير لإصدار الأحكام الأخلاقية وهو ما يتناقض مع عمل القطاع النفسي (Hinze, 2015). وكذلك تُعتبر عاطفة خاصة منبعها داخلي، لا تتأثر بأحكام وظنون الآخرين (Cole, Cohn, Rebellon & VanGundy, 2014)، كما يُعتبر وصمة يمكن تطهيرها أو الاعتراف بها أو التسامح معها (Bielecka-Prus, 2013).

ورغم أنها تشكل عبئاً ثقيلاً ومؤملاً على الفرد (Levine, 2014) إلا أن الشعور بها أفضل من ألا تشعر بشيء (Hinze, 2015)، وتبرز أهمية مشاعر الذنب كونها استجابة اجتماعية تكيفية، تجعلنا أكثر حماساً لإصلاح أي ضرر نلحقه بالآخرين، ونُشعرنا بقدر أكبر من السيطرة والتحكم بسلوكنا (Schmader & Lickel, 2006)، وهي تتكون بسبب التركيز الكبير على فعل مؤقت باعتباره فظيلاً، وغالباً ما ترتبط مشاعر الذنب بسلوك الإصلاح، وتحمل المسؤولية، والاعتذار، أو بذل جهد إضافي مع الآخر للتكفير عن الخطأ (Levine, 2014)، إضافة لتأثيرها -أي مشاعر الذنب- على فعالية الأمهات في التعامل مع الأسرة، وعلى قدرتها على استخدام التقنيات التربوية الفعالة، وإعاقتها عن الانخراط في الأنشطة اليومية، كما تراودها مشاعر الذنب حيال عدم التصرف واتخاذ إجراء بالسرعة الكافية؛ وبأنها لم تحصل على مساعدة لطفلها في وقت مبكر، إلا أنها -أي مشاعر الذنب- تحفزها على إصلاح الضرر، كما يمكن أن يكون لها القدرة على تشكيل العملية العلاجية بشكل إيجابي أو سلبي (Cohen-Filipic, 2013).

وتعاني أمهات الأطفال ذوي الإعاقة من مشكلات عدة، كمشاعر الذنب والأفكار الدوجماتية التي تنشأ كآليات معرفية وانفعالية لحماية صحتها النفسية، مما ينعكس ليس على الطفل ذي الإعاقة فقط وإنما على الأطفال الأصحاء، وعلى علاقتها الزوجية أيضاً، وعندما يصل الأمر لهذا المستوى يصبح من الضروري عمل تدخل نفسي واجتماعي لتعديل مشاعر الأمهات وتفكيرهن تجاه الطفل ذي الإعاقة (Miller, 1995)، حتى لا تُصبح ولادته عائقاً يمنع الأسرة من تحقيق معايير النمط الصحي للحياة الطبيعية، وهكذا يمكن اعتبار تزويد أمهات الأطفال من ذوي

الإعاققة بالمعلومات، من أهم أنواع المساعدة التي يمكن تقديمها لهن، فهن بحاجة مستمرة للحصول على معلومات حول أسباب حالة أطفالهن والتعامل معها، والتي يجب أن يلبيها ذوو الاختصاص؛ لأن اعتقاد الأم بأن المعرفة التي لديها نهائية ولا بديل عنها ولا يمكن تصويبها، يؤسس قاعدةً للتشبث بهذا الاعتقاد، وما يُبنى عليه من مشاعر سلبية كالذنب Seligman, Darling & (DeGirolamo 2007).

وتناولت الدراسات السابقة كلاً من الدوجماتية ومشاعر الذنب بشكل منفصل، ولا يوجد دراسات تناولت المتغيرين معاً في حدود علم الباحثة.

الدراسات السابقة التي تناولت الدوجماتية:

هدفت دراسة عطايا (2021) للتعرف على العلاقة بين كل من الدوجماتية والألكسيثيميا بالطلاق العاطفي لدى المتزوجين، وكذلك معرفة القدرة التنبؤية من خلال الدوجماتية والألكسيثيميا بالطلاق العاطفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، في دراسته التي تألفت من 322 زوجاً وزوجة من محافظة الجيزة في مصر، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدوجماتية والألكسيثيميا بالطلاق العاطفي، كما يمكن التنبؤ بالطلاق العاطفي من خلال المتغيرين.

هدفت دراسة الركييات والجعافرة (2019) للتعرف على الجمود الفكري وعلاقته بنمط التنشئة الوالدية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسُ الجمود الفكري من إعداد الباحثين، ومقياس روبنز (Robbins) للتنشئة الوالدية المطور من قبل دواد، وذلك بعد دمج فقرات نموذجي الأم والأب في نموذج واحد، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط للجمود الفكري لدى طلبة جامعة الحسين، كما أظهرت وجود علاقة سالبة بين الجمود الفكري وأنماط التنشئة الوالدية، وأظهرت أيضاً عدم وجود اختلاف في العلاقة بين الجمود الفكري وأنماط التنشئة الوالدية باختلاف الجنس، ومستوى السنة الدراسية، والتقدير، والمستوى التعليمي للوالدين.

هدفت دراسة سعد (2017) للتعرف على الدوجماتية وعلاقتها بالتوافق الزواجي والسعادة لدى عينة من المتزوجين، تكونت العينة من (310) زوج زوجة من المقيمين بمحافظة الجيزة في مصر، ولم تتعدى مدة الزوج عشر سنوات بواقع (150) رجلاً تراوحت أعمارهم بين (25) و(45) عاماً، و(150) زوجة تراوحت أعمارهن بين (25) و(35) عاماً، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على

وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين مقياس الدوجماتية وأبعاده، ومقياس السعادة، وكذلك مقياس التوافق وأبعاده. وأوصت الدراسة بالعمل على وجود برامج إرشادية تساعد على تحقيق التوافق الزوجي والسعادة، لما لهما من تأثير بناءً في تربية النشء تربية سليمة.

وقام كل من بوتشر، وينبرج وليمز، هيجمان، سترملار، شوميكر، فانديرمير، وأوتومو، (2004) Butcher, Wijnberg-Williams, Hegemann, Stremmelaar, Schoemaker, Van der Meere, & Oetomo, بدراسة طويلة لاستكشاف أثر دوجماتية الأم على التطور المعرفي العقلي والحركي لطفلها المولود قبل أوانه (الأطفال الخدج) والمهدد بأن يكون من ذوي الإعاقة بهولندا، تكونت عينة الدراسة من 44 أمهاً وأطفالهن الذين ولدوا قبل الأوان تراوحت أعمارهم بين (3 و14) شهراً، وكانت المخاطر العصبية الحيوية التي تعكس حدوث وشدة المضاعفات الطبية عند حديثي الولادة، المعروفة بزيادة خطر إصابة الدماغ تمثل تهديداً للنتائج المعرفية، فتم إجراء عدة تقييمات لتطور الأطفال المعرفي والعقلي والحركي وتم استخدام مقياس مركب الجمود للأم، لدراسة الجمود كسمة شخصية والمواقف الصلبة تجاه تربية الأطفال. وأشارت النتائج إلى أن جمود الأم، المقاسة في السنة الأولى من حياة الطفل، لم تكن مرتبطة بالأداء العقلي في عمر 3 أو 14 شهراً. ومع ذلك، في عمر 5 إلى 7 سنوات، ساهم جمود الأم بشكل سلبي كبير في التطور المعرفي الذي يحد من قدرة الأم على تكيف سلوك الأبوة والأمومة مع الاحتياجات والمهارات المعرفية والاجتماعية المتغيرة باستمرار لدى طفلها، مما ساهم بشكل فريد في تدني معدل الذكاء والأداء.

الدراسات السابقة التي تناولت مشاعر الذنب:

هدفت دراسة صابر ومحمد ومحمد (Saber, Mohamed, & Mohammed, 2024) لتقييم مشاعر الذنب والعار والشعور بالعبء، وتكونت العينة من 100 والد لأطفال مصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في مصر، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين مشاعر الذنب والعار والعبء الذي يشعر به مقدم الرعاية، وتبين أن حوالي 66% من آباء هؤلاء الأطفال عانوا من مستويات معتدلة من مشاعر الذنب والعار.

قامت كيم وكير (Kim & Kerr, 2024) بدراسة العلاقات بين معتقدات الأمومة المكثفة ومشاعر الذنب والاحترق الوالدي في أمريكا باستخدام نهج موجه نحو الشخص، تكونت العينة من 291 أمًا لديهن طفل واحد على الأقل يقل عمره عن 6 سنوات، تم تحديد أربعة أنماط لتأييد معتقدات الأمومة المكثفة. وأظهرت النتائج أن الأمهات اللواتي يؤيدن جميع جوانب الأمومة

المكثفة بشكل قوي يشعرون بمستويات عالية من مشاعر الذنب، في المقابل أظهرت الأمهات اللواتي يؤيدن بعض جوانب الأمومة (الوفاء، التحفيز، التركيز على الطفل) دون غيرها، مستويات أقل من الاحتراق.

كما هدفت دراسة مارسينيتشوف، زاهوركوف، ولوهازيروفا، (Marcinechová, & Záhorecová, 2024) لاستكشاف ومقارنة التسامح مع الذات ومشاعر الذنب والعار والضغوط الأبوية في سلوفاكيا، لدى آباء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد وآباء الأطفال الطبيعيين، تكونت عينة البحث من 143 والدًا لأطفال مصابين باضطراب طيف التوحد و135 والدًا لأطفال عاديين، وأكدت النتائج أن مشاعر الذنب والعار والتسامح مع الذات تفسر 23٪ من التباين في الضغوط الأبوية، في حين كان المتنبئ السلبي الوحيد المهم هو التسامح مع الذات، علاوة على ذلك، توسط العارُ المسارَ بين التسامح مع الذات والضغوط الأبوية لدى آباء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، حيث يشعر آباء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بمشاعر الذنب والعار، أكثر من آباء الأطفال العاديين.

قامت العبادي (2021) بدراسة هدفها التعرف على الشعور بالذنب لدى من النساء المطلقات في محافظة البصرة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، وتم اختيار عينة بلغ عددها 100 امرأة مطلقة، أشارت نتائج البحث إلى أن النساء المطلقات لديهن مستوى متوسط من المشاعر الواعية بالذنب وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير موقع السكن ووجود فروق ذات دلالة احصائية في المستوى الثقافي لصالح المتعلّمات.

هدفت دراسة برومهيدي (Broomhead, 2013) لاستكشاف تأثير طبيعة الاحتياجات التعليمية الخاصة للأطفال على تجارب اللوم والذنب لدى آبائهم في بريطانيا، من خلال منهجية نوعية، اعتمدت على مقابلاتٍ شبه منتظمة مع عينة البحث التي تكونت من 15 متخصصًا تعليميًا و22 والدًا لأطفال لديهم احتياجات تعليمية خاصة مختلفة، تم تقسيم الآباء إلى أربع مجموعات فرعية بناءً على الصعوبات التي يعاني منها أطفالهم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، (مثل اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط (AD / HD)، واضطراب التحدي المعارض (ODD) ومتلازمة أسبرجر)؛ تراوحت مدة المقابلات من 30 دقيقة إلى أكثر من ثلاث ساعات، وتم تسجيلها جميعًا صوتيًا، مع تخصيص اسم مستعار لكل مشارك للحفاظ على السرية، وكشفت النتائج أن تجارب الوالدين في اللوم ومشاعر الذنب تأثرت بطبيعة الاحتياجات التعليمية الخاصة

لأطفالهم، مما أثر بالتالي على تركيز الوالدين على الحصول على "تسميات" للاحتياجات التعليمية الخاصة لأطفالهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ أن الدراسات التي تناولت الدوجماتية تناولته ضمن مفهوم الشخصية وركزت على تأثيره على العلاقة بين الزوجين كما في دراسة سعد (2017)، ودراسة عطايا (2021) الذي ربطها بصعوبة في التعبير عن المشاعر بالكلام، كما تناول عدد من الدراسات انعكاسه على الأبناء كما في دراسة بوتشر وآخرون (2004) Butcher, et al، ودراسة الركييات والجعافرة (2019).

وتُعتبر مشاعر الذنب عند الأمهات موضوعاً بحثياً شائعاً في مجال علم النفس، وتناولته الأبحاث من عدة جوانب وكذلك يلاحظ أن الدراسات التي تناولت مشاعر الذنب ربطته بمفهوم مقارب له وهو "العار" مثل دراسة صابر وآخرون (2024) Saber, et al ودراسة مارسينيتشوف، وآخرون (2024) Marcinechová, et al، والذين قاموا بربطها مع الضغط النفسي للأبوين وكذلك الأمر في دراسة كيم وكير (2024) Kim & Kerr، وتم دراسة تأثير نوع إعاقة الطفل على خبرة الذنب لدى الوالدين كما في برومهد، Broomhead (2013).

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تحاول أن تكشف العلاقة بين مستويات مشاعر الذنب، والدوجماتية لدى أمهات الأطفال من ذوي الإعاقة، وتربط بين هذين المتغيرين وثيقة الصلة مع عينة الدراسة، كما تركز الدراسة الحالية على الأم بدراسة أثر المتغيرات على سعادتها ورفاهها النفسي، وتبرز الفرق بين مشاعر الذنب بمفهومها النفسي، والذنب بمفهومه الأخلاقي، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة حسب علم الباحثة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء المقاييس الخاصة بها وكذلك بناء الإطار النظري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتفاوت الاستجابات الأولية لدى الأم عند تشخيص طفلها بالإعاقة، ورغم ذلك تسعى بجهد كبير لإعادة تكيف الأسرة معه وإدماج الطفل بها، والتي قد لا تنجح دائماً، إذ يبدو أن هناك أنواعاً معينة من العائلات تتقبل الأمر أفضل من غيرها (Seligman, et al, 2007).

ولأن مستويات التوتر والإجهاد أعلى لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة من غيرهن، فإن التأثير السلبي للإعاقة على أداء الأسرة سيكون واضحاً (Cuzzocrea, et al 2013) لهذا فإن ولادة طفل

من ذوي الإعاقة يسبب لوالديه مزيجاً من مشاعر الخوف، والذنب، والغضب، لدرجة الإعياء والإرهاق، حتى تتقبل حقيقة إعاقته طفلها (Leventhal-Belfer & Coe, 2004)، وربما تتطور آثار ولادة طفل من ذوي الإعاقة لدى الأم، إلى حالة من جلد الذات ولومها، وتحميل نفسها كامل المسؤولية عن ذلك، على الرغم من عدم وجود أساس لتلك المعتقدات لدى الغالبية العظمى من الحالات (العجروش، 2016).

وتصبح ولادة طفل من ذوي الإعاقة نقطة ارتكاز، تتجذر حولها توقعات الأم ومعتقداتها وممارساتها التقليدية لأدوارها الجندرية التكميلية، ويتم إعادة إنتاجها والتفاوض بشأنها وتحولها باستمرار (Silberschmidt Viala, 2011).

تُعد الدوجماتية مؤشراً خطيراً للافتقار للتفكير الناقد، وهي ظاهرة اجتماعية تركز على علاقة الثقة بين من يمتلك المعرفة من جهة، ومن يطلبها من جهة أخرى، والتي تسمح للطرفين التواصل والانسجام فكرياً.

تُشير الطبيعة الاجتماعية للدوجماتية إليها كنظام من المعايير وليس كمجموعة من المعتقدات، بمعنى الطريقة التي يتم بها توثيق المعرفة وتنظيمها ونقلها، وليس إلى المحتوى المحدد للمعرفة؛ ولأن عملية التعلم -بالضرورة- عملية اجتماعية، فإن الاتفاق والانسجام يعتمدان على عملية التدريب التي نمر بها لفهم وتطبيق المعايير، والذي يركز على مفاهيم التقنية والمهارة لفهم الممارسات البشرية وبنية المفاهيم واكتسابها (Marletta, 2013).

ورغم نفور كثيرين من أن يتم وصفهم "بالدوجماتية" (Shiraev & Levy, 2010)، إلا أنهم يتمسكون بمعتقداتهم بثقة كبيرة، حتى عندما تخالف معتقداتهم رأي الخبراء، أو عندما تتعارض مع الأدلة والإثباتات العلمية (Jensen, 2017).

ويظهر ارتباط مشاعر الذنب بجمود النظام المعرفي؛ لأن المعرفة بناء متغير ومتطور وحين نعتقد أنها نهائية ولا يوجد لها بديل أو حين نستبعد حقيقة نموها وتطورها فإننا بالواقع نتشبث بهذه الأفكار والمعتقدات، وما يُبنى عليها -بالضرورة- من مشاعر سلبية كالذنب (Seligman, et al, 2007)؛ حيث يتم تبادل اللوم بين الوالدين، كأن يُحمل أحدهما كامل المسؤولية عن مشاكل الطفل للآخر، وعندها يشعر الطفل بالارتباك دون أن يكون لديه القدرة على إحداث أي تغييرات في حياته، فيشعر الوالدان مجدداً بالذنب لأنهما يدركان أنهما ارتكبا خطأ جلب لطفليهما المعاناة، وجعله يناضل في مزيد من القضايا الجديدة (Cohen- 2013) Filipic، مع إصرارهما على موقفهما وجمود أفكارهما وعدم التنازل عنها أو محاكمتها، وإضافة

للتفرد بالأراء والقرارات الحياتية عموماً، تظهر أهمية دراسة متغيرات وثيقة الصلة بالصحة النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة، لتكون أرضيةً ننتقل منها لتزويدهن بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة للتكيف والتعاطي الإيجابي الملائم مع ولادة طفل من ذوي الإعاقة، ومساعدتهن على رعاية أنفسهن والاهتمام بها قبل الاهتمام بالآخرين، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على علاقة الدوجماتية بمشاعر الذنب لدى أمهات ذوي الإعاقة في عمان. أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الاسئلة الآتية:

1. ما مستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات ذوي الإعاقة؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) في مستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة؟
 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) في مستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة؟
 4. هل توجد علاقة بين الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات ذوي الإعاقة؟
- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:
- التعرف على مستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.
 - التعرف على دور نوع الإعاقة في مستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.
 - التعرف على دور نوع الإعاقة في مستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.
 - التعرف على العلاقة بين الدوجماتية بمشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.
- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في استهدافها لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة، وإبراز أثرها في القيام بأدوارها الوالدية، وذلك بتحليل ودراسة مشاعر الذنب والدوجماتية لدى أمهات الأطفال من ذوي الإعاقة، وتوضيح أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تُعد هذه الدراسة نادرة عربياً - حسب علم الباحثة - من حيث التعرف على مستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.
- الكشف عن حقيقة العلاقة بين الدوجماتية ومشاعر الذنب.

-الإسهام في إثراء المكتبة العربية بمعلومات مهمة تُشكل أرضيةً صلبةً ينطلقُ منها الباحثون في شؤون أمهات الأطفال ذوي الإعاقة والاستفادة منها لمساعدة هذه الفئة.
-تساعد هذه الدراسة في تطوير إرشاداتٍ نظرية، تُدعم وتُحسن من التدخلات المقدمة للأمهات اللواتي يعانين من تحديات نفسية، لولادة طفل من ذوي الإعاقة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

-توجه هذه الدراسة تركيز الباحثين إلى الجوانب الفريدة لتجارب أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الحياتية مثل التحديات المرتبطة بالأمومة وأثرها في خلق مشكلات جديدة تراكمية.
-تزود هذه الدراسة المرشدين والعاملين في القطاع النفسي مع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، بمقاييس حديثة لمشاعر الذنب والدوجماتية، يمكن استخدامها لدراسة وفهم الآثار النفسية لولادة طفلٍ من ذوي الإعاقة، تمهيداً لعمل تدخلات تساهم في رفد صحتها النفسية وبناء برامج إرشادية تستهدف الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في العاصمة عمان – المملكة الأردنية الهاشمية.
الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على الراغبات من الأمهات اللواتي لديهن أطفال من ذوي الإعاقة.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 2023-2024.

محددات الدراسة:

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة وجدية تعامل الأمهات مع المقاييس التي تم توزيعها إلكترونياً، للوصول لأكبر عدد ممكن من مجتمع الدراسة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تتناول هذه الدراسة المفاهيم والمصطلحات الآتية:

الدوجماتية (Dogmatism):

تُعرّف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association (APA) الدوجماتية على أنها الميل إلى التصرف بشكلٍ أعمى وحازم، وفقاً لمجموعةٍ من المعتقدات الثابتة، وهي سمةٌ شخصية يتمسك صاحبها بنظام المعتقدات لديه بشدة ويقاوم تغييرها، وهي غالباً ما تحتوي على عناصرٍ متناقضةٍ ومتعارضةٍ لا تتفق معاً (VandenBos, 2015).

وتُعرف الدوجماتية إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يُسجلها أفراد الدراسة على مقياس الدوجماتية بأبعاده، والذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

مشاعر الذنب (Feelings of Guilt):

تُعرف الجمعية الأميركية لعلم النفس (American Psychological Association (APA مشاعر الذنب على أنها عاطفة واعية خجولة، تتميز بتقييم مؤلم لفعل خاطئ أو فكرة خاطئة، وغالباً ما تترافق مع الاستعداد للتراجع عن هذا الخطأ، أو عمل ما يمكن للتخفيف من حدته، وهو لا يتضمن خوفاً من تعرض أفعال المرء للحكم أو السخرية علناً (VandenBos, 2015).

وتُعرف مشاعر الذنب إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يسجلها أفراد الدراسة على مقياس مشاعر الذنب بأبعاده، والذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

أمهات الأطفال ذوي الإعاقة: هن الأمهات اللواتي تم تشخيص طفل لهنّ حتى عمر (16) سنة بأي من أنواع القصور الجسدية أو العقلية أو الوظيفية في عمان، مثل: الإعاقة العقلية، والإعاقة الجسدية، والتوحد، وصعوبات التعلم، ومتلازمة داون.

الطريقة والإجراءات:

ويتضمن منهجية الدراسة، ومجتمعها وأفرادها وأدواتها، وإجراءات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، من خلال القيام بمسح للكشف عن مستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى عينة الأمهات، وبعد ذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب، ثم التحليل للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

مجتمع الدراسة:

وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية، فإن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة المسجلين في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية يصل إلى ثلاثين ألف طالب وطالبة، أكثر من 90% منهم من ذوي صعوبات التعلم، وأقل من 130 طالب وطالبة هم من ذوي الإعاقة الذهنية، بينما تتوزع النسب المتبقية بين الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية، والسمعية، والحركية والتوحد، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أمهات الأطفال من ذوي الإعاقة في عمان- الأردن.

عينة الدراسة:

تم اعداد مقياسي الدراسة (الدوجماتية ومشاعر الذنب) عن طريق على نماذج جوجل وتطبيقها على العينة المتيسرة من مجتمع الدراسة؛ وذلك للوصول لأكبر عدد ممكن، وبلغ حجم العينة (102) أما لأطفال من ذوي الإعاقة، بحيث لا يتجاوز عمر الطفل ذي الاعاقة (16) سنة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لنوع إعاقة الطفل.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لنوع إعاقة الطفل

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
نوع إعاقة الطفل	إعاقة عقلية	26	25.5%
	إعاقة جسدية	25	24.5%
	توحد	21	20.6%
	صعوبات تعلم	15	14.7%
	متلازمة داون	15	14.7%
المجموع		102	100.0%

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الدوجماتية:

تم تطوير مقياس الدوجماتية لأغراض الدراسة الحالية من خلال الرجوع للأدب النظري المتعلق بالدوجماتية مثل: روكيش Rokeach 1960، وألتماير Altemeyer 2002 وتكون المقياس بصورته الأولى من (27) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد (بعد تعظيم الذات، وبعد الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات، وبعد إغلاق العقل)، كما تم اعتماد تدرج ليكرت خماسي، حيث تم إعطاء الإجابة لا تنطبق أبداً (درجة واحدة)، وتنطبق بدرجة قليلة (درجتان)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات).

صدق المقياس:

تم إيجاد صدق المقياس بطريقتين:

-صدق المحتوى: للتأكد من صدق مقياس الدوجماتية تم عرضه على (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي؛ لإبداء الرأي بمدى صلاحية الفقرات، ومدى انتمائها للبعد وشموليتها ووضوحها في قياس الدوجماتية، وتم اعتماد إجماع (80%) من المحكمين على سلامة الفقرة كمعيار لقبولها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث

التعديل والحذف، فتم تعديل فقرتين، وحذف فقرة واحدة فأصبح المقياس مكوناً من (26) فقرة.

-الدلالات التمييزية للفقرات (صدق البناء): تم استخراج دلالات صدق البناء للمقياس بإيجاد معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد، والدرجة الكلية للمقياس، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (23) أمّا من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، والجدول (2) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (2) معاملات ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية لمقياس الدوجماتية:

تعظيم الذات			الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات			إغلاق العقل		
رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.656**	.277	9	.138	.267	17	.309	.430*
2	.621**	.422*	10	.499*	.462*	18	.372	.595**
3	.635**	.414*	11	.484*	.273	19	.561**	.514*
4	.618**	.572**	12	.587**	.396	20	.557**	.358
5	.040	.091	13	.565**	.428*	21	.385	.317
6	.312	.332	14	.723**	.552**	22	.300	.410
7	.785**	.635**	15	.629**	.406	23	.370	.454*
8	.520*	.503*	16	.426*	.429*	24	.393	.355
						25	.394	.135
						26	.625**	.657**
ارتباط البعد بالمقياس ككل		.786*	ارتباط البعد بالمقياس ككل		.796*	ارتباط البعد بالمقياس ككل		.566*

*دالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

**دالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.01$

يُلاحظ من جدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.657-0.091)، وأن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد تراوحت بين (0.785-0.040)، وأن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.796-0.566)، وقد تم

اعتماد معيار قبول الفقرة أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالبُعد (0.30) فأعلى، وبذلك تم حذف الفقرتين (5، 9)، فأصبح المقياس مكوناً من (24) فقرة.

ثبات مقياس الدوجماتية:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا وتم حساب ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل، حيث طُبق على عينة استطلاعية تكونت من (23) أما من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة من خارج عينة الدراسة، والجدول (3) يبين معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككل.

الجدول (3) معاملات ثبات أبعاد مقياس الدوجماتية والمقياس ككل:

البُعد	معامل الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية
مقياس الدوجماتية ككل	0.812	0.785
تعظيم الذات	0.707	0.776
الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات	0.785	0.749
اغلاق العقل	0.799	0.792

يبين الجدول (3) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككل جيدة، حيث تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بين (0.707-0.812)، أما معاملات ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت بين (0.749-0.792)، وهي معاملات ثبات أعلى من (0.60)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات اجراء هذه الدراسة، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائي حيث تكون من (24) فقرة.

تصحيح مقياس الدوجماتية:

تم اعتماد سلم ليكرت خماسي لتصحيح المقياس، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس، حيث تم إعطاء الإجابة لا تنطبق ابداً (درجة واحدة)، وتنطبق بدرجة قليلة (درجتان)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة (4 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، وجاءت جميع فقرات المقياس إيجابية باستثناء الفقرات (19، 20، 21، 22) جاءت سلبية، وقد بلغت أعلى درجة (120) وأدنى درجة هي (24)، حيث تدل العلامة المرتفعة على وجود الدوجماتية لدى الأمهات، وتم تقسيم مستوى الدوجماتية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{1.5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم توزيع مستويات المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

من (1.00-2.33) مستوى منخفض.

من (2.34-3.66) مستوى متوسط.

من (3.67-5.00) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس مشاعر الذنب:

تم تطوير مقياس مشاعر الذنب لأغراض الدراسة الحالية من خلال الرجوع لمجموعة من مقاييس مشاعر الذنب مثل: (1994), Marshall, Sanftner, & Tangney guilt scale, واستبيان Bass-Darky الشخصي وتكون المقياس بصورته الأولى من (24) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد هي (بعد السلوكيات التعويضية، وبعد ذنب المسؤولية، وبعد المواجهة المرتكزة على العاطفة)، كما تم اعتماد تدرج ليكرت خماسي. حيث تم إعطاء الإجابة لا تنطبق ابداً (درجة واحدة)، وتنطبق بدرجة قليلة (درجتان)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة (4 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات).

صدق المقياس:

تم إيجاد صدق المقياس بطريقتين:

-صدق المحتوى: للتأكد من صدق مقياس مشاعر الذنب تم عرضه على (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي، لإبداء الرأي بمدى صلاحية الفقرات لقياس ما وُضعت لقياسه، ومدى انتمائها للبعد، وشموليتها ووضوحها في قياس مشاعر الذنب، ومناسبتها لعينة الدراسة وسلامتها من الناحية اللغوية، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد إجماع (80%) من المحكمين على سلامة الفقرة كمعيار لقبولها لتضمينها في المقياس، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث التعديل والحذف، فتم تعديل 5 فقرات وحذف فقرة واحدة، فأصبح المقياس مكوناً من 23 فقرة.

-الدلالات التمييزية للفقرات (صدق البناء): تم استخراج دلالات صدق البناء للمقياس بإيجاد معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد، والدرجة الكلية للمقياس، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة مكونة من (23) أمّا من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، والجدول (4) يبين معاملات الارتباط.

جدول (4) معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد والدرجة الكلية لمقياس مشاعر الذنب:

السلوكيات التعويضية			ذنب المسؤولية			المواجهة المرتكزة على العاطفة		
رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.699**	.604**	7	.700**	.668**	16	.387	.516*
2	.487*	.400	8	.613**	.667**	17	.578**	.615**
3	.577**	.490*	9	.494*	.431*	18	.491*	.628**
4	.655**	.706**	10	.627**	.621**	19	.521*	.443*
5	.743**	.668**	11	.516*	.271	20	.322	.330
6	.834**	.807**	12	.796**	.588**	21	.436*	.240
			13	.724**	.727**	22	.343	.280
			14	.817**	.675**	23	.533**	.206
			15	.505*	.476*			
ارتباط البُعد بالمقياس ككل		.935*	ارتباط البُعد بالمقياس ككل		*878	ارتباط البُعد بالمقياس ككل		*607

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من البيانات الواردة في جدول (4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.322-0.834)، وأن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد تراوحت بين (0.206-0.807)، وأن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.607-0.935)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالبُعد (0.30) فأعلى، وبذلك فإن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وبقي المقياس مكوناً من 23 فقرة.

ثبات مقياس مشاعر الذنب:

للتأكد من ثبات مقياس مشاعر الذنب، فقد تم التحقق حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا وتم حساب ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل، بتطبيق المقياس على مجموعة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة مكونة من (23) أمّا من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة في عمان، والجدول (5) يبين معاملات ثبات الأبعاد والمقياس ككل.

الجدول (5) معاملات ثبات أبعاد مقياس مشاعر الذنب والمقياس ككل:

البُعد	معامل الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية
مقياس مشاعر الذنب ككل	0.833	0.801
السلوكيات التعويضية	0.717	0.758
ذنب المسؤولية	0.825	0.764
المواجهة المرتكزة على العاطفة	0.714	0.777

يبين الجدول (5) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككل جيدة، حيث تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بين (0.714-0.833)، أما معاملات ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت بين (0.758-0.801)، وهي أعلى من (0.60)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات إجراء هذه الدراسة، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية التي تكون من (23) فقرة.

تصحيح مقياس مشاعر الذنب:

تم اعتماد سلم ليكرت خماسي لتصحيح المقياس، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس، حيث تم إعطاء الإجابة لا تنطبق ابداً (درجة واحدة)، وتنطبق بدرجة قليلة (درجتان)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة (4 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، وكانت جميع الفقرات إيجابية للمقياس باستثناء الفقرات (20،21،22،23) جاءت سلبية، وقد بلغت أعلى درجة (115)، وأدنى درجة هي (23) حيث تدل العلامة المرتفعة على وجود مشاعر الذنب لدى الأمهات.

وتم تقسيم مستوى مشاعر الذنب لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم توزيع مستويات المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

من (1.00-2.33) مستوى منخفض.

من (2.34-3.66) مستوى متوسط.

من (3.67-5.00) مستوى مرتفع.

النتائج ومناقشتها والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة الدوجماتية بمشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة في عمان وسيتم عرض النتائج وفقاً للأسئلة:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، والجدول (6) يبين النتائج:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة:

المتغير	الرقم	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدوجماتية	3	إغلاق العقل	1	3.15	0.372	متوسط
	1	تعظيم الذات	2	2.87	0.653	متوسط
	2	الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات	3	2.63	0.697	متوسط
		الدوجماتية ككل		2.92	0.346	متوسط
مشاعر الذنب	3	المواجهة المرتكزة على العاطفة	1	2.33	0.552	منخفض
	2	ذنب المسؤولية	2	2.27	0.844	منخفض
	1	السلوكيات التعويضية	3	1.87	0.748	منخفض
		مشاعر الذنب ككل		2.18	0.607	منخفض

يتضح من الجدول (6) أن مستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.92) بانحراف معياري (0.346)، وتراوح المتوسطات الحسابية لأبعاد الدوجماتية بين (2.63-3.15)، وجاء في المرتبة الأولى بُعد إغلاق العقل بمتوسط حسابي (3.15)، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات بمتوسط حسابي (2.63).

يمكن تفسير مستوى الدوجماتية المتوسط من خلال المستوى التعليمي، حيث كان 50% تقريباً من العينة من الثانوية العامة فما دون، وأكثر من 60% من العينة لا يعملن (ربات بيوت)، مما جعل بُعد إغلاق العقل يحتل المركز الأول لأنهن أقل عرضة للبحث عن معلومات إضافية قبل الالتزام بقرار ما، مما يجعل أحكامهن غير دقيقة، الأمر الذي انعكس على انشغال الأم بالطفل ذي الإعاقة عن الأسرة بل وحتى عن نفسها، وساهم عدم وجود استقلالية مادية لمعظم العينة وتدني المستوى التعليمي، بجعل الأم أقل احتمالية للدفاع عن آرائها وأفكارها، وتفضيل ترك زمام معظم الأمور بيد الزوج، مما جعل بُعد الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات في المرتبة الأخيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الركيبات والجعافرة (2019) كما ظهر في نفس هذه

الدراسة علاقة ارتباطية موجبة بين الدوجماتية والقدرة على التعبير الانفعالي العاطفي، ومع السعادة كما في دراسة سعد (2017).

وأظهرت النتائج أنَّ مستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.18) بانحراف معياري (0.607)، وتراوح المتوسطات الحسابية لأبعاد مشاعر الذنب بين (1.87-2.33)، وجاء في المرتبة الأولى بُعد المواجهة المرتكزة على العاطفة بمتوسط حسابي (2.33)، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد السلوكيات التعويضية بمتوسط حسابي (1.87).

ويمكن تفسير انخفاض مستوى مشاعر الذنب من خلال المستوى التعليمي، حيث كان 50% تقريباً من العينة من الثانوية العامة فما دون، وأكثر من 60% من العينة لا يعملن (ربات بيوت)، وإلى عدم شعور الأمهات بالحاجة للسلوكيات التعويضية ربما لأنها لن يغيرن شيئاً من واقع الحال، أو لأن الأم بالأساس تقوم بكل ما بوسعها لدعم ابنها، وتُسخر جُلّ وقتها واهتمامها لتقليص هامش العجز لديه، ليكون قادراً على حماية نفسه وإعالتها، وربما يعود إلى الخلفية الدينية لدى الأم التي تجعلها تعزو قدرتها على تجاوز الحدث الأليم بإيمانها بالقضاء والقدر وباللجوء إلى الله والدعاء، وربما لجهل الأمهات بالعوامل المسببة للإعاقة، والمتعلقة بها سواء خلال فترة الحمل أو أثناء الولادة أو مضاعفات ما بعد الولادة أو الإهمال أو التغذية. أو ربما عدم تقبل الطفل والانفصال عن الواقع ورفضه وإنكاره.

أما بشأن بُعد المواجهة المرتكزة على العاطفة الذي جاء في المرتبة الأولى، فهو ناشئ عن خلل في التنظيم الانفعالي لدى الأم منذ طفولتها، وهيأت الظروف القاسية التي مرت بها الأم البيئة لاستمرارها وتزايدها في ظل غياب المهارات والأدوات التي تجعل استجاباتها مناسبة وواقعية وليست عاطفية صرفة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Saber, et al 2024) التي جاء فيها مستوى مشاعر الذنب معتدلاً، ودراستي كيم وكير (Kim & Kerr (2024) التي جاء فيهما مستوى مشاعر الذنب عالياً، والعبادي (2012) حيث جاء فيهما مستوى مشاعر الذنب متوسطاً.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) في مستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة؟
للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة، والجدول (7) يبين ذلك:
جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدوجماتية تبعاً لنوع الإعاقة

نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعاقة عقلية	2.84	0.37
إعاقة جسدية	2.90	0.34
توحد	2.91	0.31
صعوبات تعلم	3.11	0.32
متلازمة داون	2.89	0.37

يلاحظ من خلال الجدول السابق (7) وجود فروق ظاهرية في مستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تُعزى لنوع الإعاقة، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (8) يبين النتائج.

جدول (8) تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الدوجماتية تبعاً لنوع الإعاقة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.711	4	0.178	1.512	0.205
داخل المجموعات	11.403	97	0.118		
المجموع	12.114	101			

نلاحظ من خلال الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) في مستوى الدوجماتية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تُعزى لنوع الإعاقة، حيث بلغت قيمة ف (1.512) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الدوجماتية تنشأ على آلية معرفية صلبة تُساهم في تكوين وجهات نظر متعصبة، مما يجعل لهذا البناء جذوراً منذ الصغر فتجعل الأم أقل ميلاً إلى البحث عن معلومات إضافية لتحديث المعتقدات المستمدة من أفكار وأسس ضعيفة أو غير مؤكدة، بمعنى أنها أبنية قديمة لديها تسبق ولادة الطفل ذي الإعاقة، وبغض النظر عن مدى ظهورها سابقاً فإن التحديات الحياتية عموماً قد تجعلها أكثر وضوحاً، وخاصة في ظل نقص مهارات

الأم، وغياب التفكير الناقد والمنطقي والموضوعي، والملاحظة، والتنظيم، والتحليل، والاستدلال، وخلل في حل المشكلات والتعامل مع البدائل، وتقبل الآراء، وضعف القدرة على المناقشة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) في مستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مشاعر الذنب تبعاً لنوع الإعاقة:

نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعاقة عقلية	2.19	0.68
إعاقة جسدية	2.15	0.62
توحد	2.16	0.53
صعوبات تعلم	2.48	0.59
متلازمة داون	1.98	0.52

يلاحظ من خلال الجدول السابق (9) وجود فروق ظاهرية في مستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تُعزى لنوع الإعاقة، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10) تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى مشاعر الذنب تبعاً لنوع الإعاقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.959	4	0.490	1.352	0.256
داخل المجموعات	35.141	97	0.362		
المجموع	37.101	101			

يلاحظ من خلال الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) في مستوى مشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تُعزى لنوع الإعاقة حيث بلغت قيمة ف (1.352) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى انفصال الأم عن الواقع، أو ربما تدل علي اللامبالاة وعدم الشعور بالمسؤولية تجاه الطفل، تجدر الإشارة إلى الأم تعاني من مشاعر الذنب ولو بقدر ضئيل في معظم الأحيان بمعزل عن التحديات التي يواجهها الطفل سواء بمرض أو إعاقة أياً كان نوعها كما في دراسة العبادي (2021)، وزيادته بوجود هذه التحديات تؤدي إلى تعطيل الحياة وتبادل الاتهامات وعدم فعل شيء على أرض الواقع لتخفيف تبعات الإعاقة على طفلها، وهكذا فإن وجودها - أي مشاعر الذنب - بقدر قليل يُعتبر كافياً لدفع الأم للتصرف والسعي لعلاج الطفل وإحاقه بالمراكز المتخصصة أو أخذ دورات تؤهلها للتعامل معه وتحسين جودة حياته وتقليل اعتماده على الآخرين.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة برومهد (2013) Broomhead التي كشفت عن وجود تأثير لاحتياجات الطفل التعليمية الخاصة على مشاعر الذنب للوالدين. نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين متغيري الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين مستوى كل من الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، والجدول (11) يوضح النتائج: جدول (11) قيم معامل ارتباط بيرسون بين مستوى كل من الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة:

مشاعر الذنب				أوجه المقارنة	
المواجهة المرتكزة على العاطفة	ذنب المسؤولية	السلوكيات التعويضية	مشاعر الذنب ككل		
.400**	.585**	.401**	.573**	الدوجماتية ككل	الدوجماتية
.255**	.424**	.393**	.437**	تعظيم الذات	
.367**	.431**	.285**	.442**	الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات	
0.097	.215*	0.032	0.158	إغلاق العقل	

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (11) وجود علاقة طردية موجبة بين الدوجماتية ومشاعر الذنب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، إذ بلغ معامل الارتباط (0.573)، ووجود علاقة طردية موجبة بين الدوجماتية وأبعاد مشاعر الذنب، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.400-0.585)، ووجود

علاقة طردية موجبة بين بعدي الدوجماتية (تعظيم الذات، الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات) ومشاعر الذنب إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.437-0.442)، وعدم وجود علاقة بين بعد إغلاق العقل ومشاعر الذنب، ووجود علاقة طردية موجبة بين بعدي الدوجماتية (تعظيم الذات، الجهد المبذول لحماية نظام المعتقدات) وجميع أبعاد مشاعر الذنب، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.255-0.431)، ووجود علاقة طردية موجبة بين بُعد إغلاق العقل وبُعد ذنب المسؤولية، بينما لا توجد علاقة بين بعد إغلاق العقل وبُعدَي المواجهة المرتكزة على العاطفة والسلوكيات التعويضية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدوجماتية متغيرٌ يُمثلُ الجانبَ المعرفي، ومشاعرُ الذنب متغيرٌ يمثلُ الجانبَ الانفعالي، ومن المنطقي أن يتأثر ويؤثر كلٌّ منهما في الآخر ولو جزئياً؛ ذلك أن الإنسان وحدة واحدة يمر بمكوناته المتعددة بما يشبه القمع اللولبي الذي يضمن استمرار كل مكوناته العاطفية الانفعالية والفكرية المعرفية، من ذلك يظهر الارتباطُ الطردي لجميع مكونات مشاعر الذنب مع مكونين اثنين من الدوجماتية، بينما يظهر الارتباطُ الطردي مع إغلاق العقل فقط مع بُعد ذنب المسؤولية، وذلك لأن الأم تشعر بالذنب من عدم مرونتها وعدم استماعها للآراء الأخرى بعد معرفتها بمدى سوء قرارها، بمعنى أنه كلما تشددت برأيها وقاومت غيره، يزداد لديها الشعور بالذنب خاصة بارتفاع شعورها بالمسؤولية عما آلت إليه الأمور.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة عطايا (2021) التي تبين فيها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغير المعرفي الدوجماتية والمتغير الانفعالي الالكسثيما، وتتوافق مع نتيجة دراسة سعد (2017) التي تبين فيها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغير المعرفي الدوجماتية والمتغير الانفعالي السعادة، مما يعني فيها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغير المعرفي الدوجماتية والمتغير الانفعالي البؤس والتعاسة.

التوصيات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بالتالي:

1. هناك حاجة لإجراء أبحاث مستقبلية على عينة أوسع للحصول على نتائج دقيقة وكافية.
2. إجراء دراسات مقارنة بين أمهات وآباء ذوي الإعاقة على الدوجماتية ومشاعر الذنب.
3. إجراء دراسات شبه تجريبية تستهدف هذه المتغيرات لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة باعتبارها من الفئات التي تحتاج الدعم والمساندة.
4. لم يتم جمع بيانات حول شدة الإعاقة لدى الأطفال، لذا ونظراً لأن هذا المتغير يمكن أن يرتبط بنتائج

الدوجماتية ومشاعر الذنب، فيجب أخذه في الاعتبار في الدراسات المستقبلية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- الركييات، أمجد فرحان، الجعافرة، محمد عبدالمهدي. (2019). الجمود الفكري وعلاقته بنمط التنشئة الوالدية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 19(2).
- سعد، إبراهيم محمد، (2017) الدوجماتية وعلاقتها بالتوافق الزواجي والسعادة لدى عينة من من المتزوجين، مجلة جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، مج 25، ع 4، 140 - 174
- العبادي، هناء عبد النبي، (2021) قياس مستوى الشعور بالذنب وعلاقته ببعض المتغيرات لدى النساء المطلقات، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 40، ج 2.
- العجروش، حيدر حاتم فالح. (2016). تأثير الطفل ذو الاعاقة على الاسرة. جامعة بابل للبحوث والاوراق الالكترونية.
- عطايا، عمرو رمضان معوض أحمد. (2021). الدوجماتية والألكسيثيميا كعوامل منبئة بالطلاق العاطفي لدى المتزوجين. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 191، ج 1، 223 - 294.
- القريطي، عبد المطلب (2013). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرههم. مصر - القاهرة: عالم الكتب.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

اضافة مرجع روكيش:

- Bielecka-Prus, J. (2013). Poczucie winy jako emocja społeczna. Analiza wybranych nurtów badawczych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(2), 104-127.
- Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for 'labels'; insights fro parents of children with special educational needs and educational practitioners. *British Journal of Special Education*, 40(1), 14-21.
- Butcher, P. R., Wijnberg-Williams, B. J., Hegemann, N., Stremmelaar, E. F., Schoemaker, M. M., Van der Meere, J. J., & Oetomo, S. B. (2004). Maternal rigidity in infancy and level of intelligence at school age in children born preterm. *Child Psychiatry and Human Development*, 34, 203-217.
- Cohen-Filipic, K. (2013). **Guilt, blame, and responsibility: The experiences of parents and clinicians providing services to adolescents with co-occurring mental health and substance abuse challenges.**
- Cole, L. M., Cohn, E. S., Rebellon, C. J., & Van Gundy, K. T. (2014). Feeling guilty to remain innocent: The moderating effect of sex on guilt responses to rule-violating behavior in adolescent legal socialization. *Psychology, crime & law*, 20(8), 722-740.
- Cuzzocrea, F., Larcán, R., & Westh, F. (2013). **Family and parental functioning in parents of disabled children.** *Nordic Psychology*, 65(3), 271-287.
- Hinze, E. (2015). **The Dialectics of Guilt and Guilt Feelings.** *Revue Roumaine de Psychoanalyse*, 8(1),

145-161

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2018). **Social psychology** (8th. edition.). England: Pearson Education

Jensen, E. M. (2017). **Case Western Reserve University**. *Br. J. Am. Leg. Studies*, 6, 2.

Kim, C. N., & Kerr, M. L. (2024). Different patterns of endorsement of intensive mothering beliefs: Associations with parenting guilt and parental burnout. **Journal of Family Psychology**, 38(7), 1098–1107. <https://doi.org/10.1037/fam0001241>

Lavender, H. (2020). Books: The Intelligence Trap: Why Smart People Do Stupid Things and How to Make Wiser Decisions: Brain Power. *The British Journal of General Practice: the Journal of the Royal College of General Practitioners*, 70(691), 81-81.

Leventhal-Belfer, L., & Coe, C. (2004). **Asperger's syndrome in young children: A developmental guide for parents and professionals**. Jessica Kingsley Publishers

Levine, T. R. (Ed.). (2014). **Encyclopedia of deception** (Vol. 2). Sage Publications.

Luck, T., & Luck-Sikorski, C. (2021). Feelings of guilt in the general adult population: prevalence, intensity and association with depression. **Psychology, health & medicine**, 26(9), 1143-1153.

Marcinechová, D., Záhorcová, L., & Lohazarová, K. (2024). Self-forgiveness, guilt, shame, and parental stress among parents of children with autism spectrum disorder. **Current Psychology**, 43(3), 2277-2292.

Marletta, M. (2013). Dogmatism, Learning and Scientific Practices. *European journal of pragmatism and American philosophy*, 2.

Miller, B. D. (1995). Promoting healthy function and development in chronically ill children: A primary care approach. **Family Systems Medicine**, 13(2), 187-200

Oprea, C., & Stan, A. (2012). Mothers of autistic children. How do they feel? **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 46, 4191-4194.

Rokeach, M. (1954). The nature and meaning of dogmatism. **Psychological Review**, 61(3), 194–204. <https://doi.org/10.1037/h0060752>

Saber, E. H., Mohamed, E. A. E., & Mohammed, T. S. (2024). Guilt, Shame, Feeling of Burden and Child Parent Relationship among Parents of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Assiut Scientific Nursing Journal**, 12(41), 108-123.

Schmader, T., & Lickel, B. (2006). **The approach and avoidance function of guilt and shame emotions: Comparing reactions to self-caused and other-caused wrongdoing**. *Motivation and Emotion*, 30(1), 42-55.

Schulz, L., Rollwage, M., Dolan, R. J., & Fleming, S. M. (2020). Dogmatism manifests in lowered information search under uncertainty. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 117(49), 31527-31534.

Seligman, M., Darling, R. B., & DeGirolamo, S. (2007). Ordinary Families, Special Children: A Systems

- Approach to Childhood Disability. *Families Systems and Health*, 25(4), 453-454.
- Shiraeve, E., & Levy, D, (2010). *Cross-cultural psychology : critical thinking and contemporary applications* 4th ed.
- Silberschmidt Viala, E. (2011). Contemporary family life: A joint venture with contradictions. *Nordic Psychology*, 63(2), 68-87.
- Swink, N. (2011). *Dogmatism and moral conviction in individuals: Injustice for all*, Unpublished Doctoral dissertation, Wichita State University.
- Tsarkova, O. (2017). Depth psychology of parents' experiences of pathological forms of guilt, for example, families with children with disabilities. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 23(5), 89-102.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association, 2nd edition.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability 2011*.

الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم

منتبى نمر أبو محيسن* أ.د. عبد الرؤوف أحمد بني عيسى**

تاريخ وصول البحث: 2024/9/17 م تاريخ قبول البحث: 2024/12/2 م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها معلمو الحاسوب في دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم ، واتبعت المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من (98) معلماً ومعلمة في مديرية التربية والتعليم/ لواء قصبة عمان بالأردن ، ولتحقيق أهدافها أعدت استبانة مكونة من (29) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: صعوبات في البنية التحتية ، والتعامل مع المعلمين ، صعوبات في عملية التقويم ، وصعوبات في عمليات التدريس والإدارة الصفية ، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج بشكل عام جاء بمستوى مرتفع في مجالات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية باستثناء مجال (التعامل مع المعلمين) جاء بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب باختلاف متغيرات (الجنس ، المرحلة الدراسية للمعلم ، المؤهل العلمي ، الخبرة التدريسية) على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية ، وفي ضوء النتائج تم تقديم بعض التوصيات من أهمها : النظر في سعة مختبرات الحاسوب والبنية التحتية لما لها من أهمية كبيرة في إيصال المعلومة للطالب ، وضرورة التقليل من الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية .

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، الصعوبات، معلمو الحاسوب.

* باحثة.

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

Difficulties Facing Computer Teachers in Supporting Blended Learning from their Own Perspective

Abstract

The study aimed to identify the difficulties faced by computer teachers in supporting blended learning from their point of view. It followed the descriptive survey method . The sample of the study consisted of (98) male and female teachers in the Directorate of Education , Amman Qasabah District Jordan. To achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of (29) items was developed, distributed over four areas: Infrastructure difficulties, and dealing with teachers, evaluation process difficulties, and difficulties in teaching and classroom management . The results showed that the level of difficulties faced by computer teachers in supporting blended education in general is high in the areas of the questionnaire and the total score, with the exception of the field (dealing with teachers), which was average. In addition, the results showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages of the responses of the study sample in the difficulties faced by computer teachers according to the variables (sex, the teacher's educational level, educational qualification, experience) in all domains and the total score. In light of the results of the study, the researchers presented a set of recommendations, most notably: Considering the capacity of computer laboratories and infrastructure because of their remarkable importance in delivering information to students, and the need to reduce the difficulties facing computer teachers in government schools .

Keywords : Blended learning , difficulties. computer teachers , support.

المقدمة:

إن نظام التعليم الاعتيادي أصبح غير كافياً لتلبية حاجات الطلبة والعملية التدريسية التي يشهدها القرن الواحد والعشرين ، مما استدعى إعادة النظر في العملية التعليمية التقليدية، والأخذ بالإتجاهات والمداخل الحديثة في تطوير العملية التعليمية التي تركز النظر على دور المتعلم، وتجعله أساس العملية التعليمية داخل بيئة تعليمية آمنة وثرية وتفاعلية تعمل على جذب اهتمامه ومساعدته في بناء خبراته التعليمية من خلال استخدام المصادر للمعرفة ووسائل تقنية مساعدة حتى الوصول للمعلومات بنفسه (السويلم، 2015) ، ومن أبرز ما نواكبه من تطور في المسيرة التعليمية دخول التكنولوجيا الحديثة للغرف الصفية والعملية التعليمية، فأصبحت لا تفارقنا لأهميتها، وأصبحت جنباً إلى جنب للطريقة الاعتيادية في التدريس ، وكان نتاج هذا التطور والتمازج في التدريس ضمن طريقة واحدة شاملة ألا وهي التعليم المدمج .

بدأ التعليم المدمج في الظهور بشكل متسارع أخيراً لينافس بقوة التعليم الاعتيادي، ويعد البديل المنطقي والعملي المقبول للتعليم الاعتيادي، لما له من ميزات عديدة، تتمثل بتقليل النفقات لدى المتعلمين والجهات القائمة على العملية التعليمية، وتوفير الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، وتوفير كل المتطلبات اللازمة للمتعلمين.

وقد صمم التعليم المدمج ليكون الأفضل في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية ، ونعني به التعليم الذي تتكامل فيه أساليب التعليم الإلكتروني من جانب وأساليب التعليم الاعتيادي الذي يكون فيه الطالب والمعلم وجهاً لوجه من الجانب الآخر ، ويعتبر التعليم المدمج (التمازج) من أشكال التعليم الذي يستخدم التكنولوجيا المعلوماتية والاتصالات، حيث تتكامل طرائق التدريس التي تحتاج إلى تفاعل من الطلبة والمعلم في آن واحد، ويتم استخدام المواد الإلكترونية بشكل فردي أو جماعي دون الابتعاد عن الواقع التعليمي الإعتيادي، والحضور في الغرفة الصفية (شفيق، 2019).

ويجمع التعليم المدمج بين مزايا التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني، ويستخدم فيه المتعلمون الإنترنت للوصول إلى المعلومات ويتمحور التعليم في هذه البيئة التعليمية حول المتعلم لا المعلم، ويعد الإستكشاف الناجح الذي يؤديه المتعلم للحصول على المعرفة، وهو أساس التعليم ويقوم عليه (الشمري والمطوع، 2011: 55).

إن أسلوب التعليم المدمج من الأساليب التعليمية والمكملة لاسلوب التعليم الاعتيادي المعتمد على المحاضرة والتلقين؛ إذ إنه يجمع بين الاعتماد على المعلم في الاشراف والتوجيه خلال

المحاضرة التقليدية وبين استخدام التكنولوجيا الحديثة من أدوات وبرامج وتقنيات التي يستخدمها التعليم الإلكتروني، وقد أصبح دور المعلم في التعليم المدمج غير مقتصر على التعليم فقط، ولكنه تعداه ليصبح معلماً وموجهاً ومرشداً (الفهيد، 2015)

ويقدم التعليم المدمج العديد من المميزات لدى الطلبة، إلا أنه قد يحتوي بعض السلبيات والمعوقات؛ لهذا لا يمكننا القول بأنه الأفضل على الإطلاق، فلا يمكننا الاستغناء عن التعليم الاعتيادي، وفي بعض الأحيان قد نضطر إلى التعليم الإلكتروني.

كما أن التغيير في نمط التعليم من بيئة التعليم التقليدية إلى بيئة التعليم عن بعد أدى إلى معوقات لدى أطراف العملية التعليمية، خصوصاً الطلبة الذين انعكست ردود أفعالهم بعدم تقبلهم الالتحاق بالمنصات التعليمية الإلكترونية لتخوفهم من هذا الأسلوب الجديد الذي لم يعتادوا عليه (حسين، 2020).

وعلى الرغم من المزايا العديدة للتعليم عن بعد كأحد الحلول التعليمية خلال جائحة كورونا مثل: (سهولة الوصول للمادة التعليمية، وكسر الحاجز الحدودي بين مقدم المحتوى التعليمي والمتلقي، وتوفير الوقت، وتخفيف الأعباء المالية، وحل أزمة زيادة عدد الطلبة)؛ إلا أن هناك تحديات تواجه هذا النوع من التعليم وتتمثل بأعباء تقع على عاتق الطالب والأسرة (مرعي، 2020).

ويواجه التدريس المعتمد على التعليم المدمج بعض الصعوبات قد تعوق استخدامه، ولما كان معلم الحاسوب قادراً على استخدام التعليم المدمج ويرى عدداً من الصعوبات في تطبيقه لدى زملائه وطلابه أصبح من الضرورة الملحة تحديد هذه الصعوبات. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد المعلم أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعليمية؛ فهو يمثل مفتاح النجاح لأي مادة دراسية أو تربوية تقدم للطلبة، كونه المسؤول المباشر عن تحقيق الأهداف التعليمية، ولكي يقوم بدوره الفاعل في تحقيق تلك الأهداف لا بد أن يقوم بتحقيق الكفايات التدريسية المطلوبة للمادة التعليمية (عليما، 2013).

وتنطوي العملية التعليمية رغم سمو رسالتها وعظيم مهمتها على صعوبات متعددة ومتجددة بالشكل والمضمون والأسباب، يواجهها المعلم خلال فترات مختلفة من عمله، وتتنوع هذه الصعوبات بحسب أسبابها والأطراف والظروف المتعلقة بها، والتي قد تؤثر سلباً في العملية

التعليمية (العبيدي، 2020) ولكون التعليم المدمج يتكون من نظامين تعليميين (التعليم الوجيه، والتعليم عن بعد) مدمجين في نمط تعليمي واحد، فإن الصعوبات التي تواجه المعلم في التعليم المدمج قد تتشابه في جوانب وتختلف في جوانب أخرى عن تلك التي يواجهها المعلم في التعليم الوجيه التقليدي، والذي بدوره يرجع لاختلاف الظروف والمتطلبات والمهارات التي يحتاجها التعليم المدمج، ولضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها لابد من التعرف إلى المعوقات التي تواجه العملية التعليمية وتشخيص أسبابها، ووضع الخطط المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تقف حائلاً أمامها.

ومع الثورة الرقمية الحديثة والتطور السريع في البرامج ووسائل الاتصال والأدوات التي تستحدث وتطور لتستخدم وتدمج في التعليم عن بعد والتعليم المدمج، لمجاراة متطلبات نمط مستحدث من التعليم ولتحقيق أهدافه، مقارنة بالفترة الزمنية القصيرة إلى حد ما، والتي تطلبت من المعلمين الانتقال إلى التعليم عن بعد ابتداءً خلال جائحة كورونا والتوجه للتعليم المدمج فيما بعد كنمط مناسب لعدد كبير من الطلاب أو الجمهور أو لتقليل الاكتظاظ أو بهدف تنويع أساليب التعليم وإدماج الأساليب الحديثة في العملية التعليمية.

فتوجهت العديد من الدراسات لبيان أثر التعليم المدمج على نتائج العملية التعليمية، ولبيان تجارب الطلاب والمعلمين وآرائهم، وبيان الصعوبات والمعوقات التي تواجههم في التعليم المدمج بهدف إيجاد حلول وسبل لتخطي تلك المعوقات، كما هدفت العديد من الدراسات إلى تسليط الضوء على الصعوبات والمعوقات التي تواجه العاملين في استخدام التعليم المدمج كدراسة كوين (Comas-Quinn, 2011) والتي أشارت إلى أثر الصعوبات والمعوقات التقنية والفنية على التعليم الإلكتروني والمدمج مثل، مشاكل في النظام الصوتي، ونظام تقديم الواجبات إلكترونياً، وأداة التسجيل الصوتي، وعدم وجود خبرة كافية عند المعلمين، والتدريب على مجال التدريس الإلكتروني والمدمج، كما أظهرت نتائج دراسة (عبيدات، 2013) أن الصعوبات في تطبيق التعليم المدمج كانت عالية، وانعدام وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعود لمتغيرات سنوات الخبرة التدريسية والتخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والجنس.

ونظراً لما يمتلكه معلمو الحاسوب في مدارسنا من مهارات حاسوبية وكفايات تعليمية؛ كان عليهم أن يقفوا صفّاً بصف كالبنيان المرصوص مع زملائهم من معلمي المباحث الدراسية الأخرى لدعم التعلم المدمج خلال المسيرة التعليمية بدءاً من الإشراف، والمتابعة التعليمية، حتى التقويم وصولاً إلى تعليم متكامل عالي الجودة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبيان الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين:

1. ما الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات درجات معلمي الحاسوب على مقياس صعوبات دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- بيان أهمية التعليم المدمج والذي يواكب التغيرات المتسارعة في تكنولوجيا التعليم.
- تقديم أداة لقياس الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج > الأهمية العلمية:
- إفادة وزارة التربية والتعليم؛ للتعرف إلى الصعوبات التي يواجهها معلمو الحاسوب في دعم التعليم المدمج، والعمل على حلها.
- تساعد القائمين على برامج إعداد معلمي الحاسوب بمراعاة كفاية الطالب/ المعلم لتطبيق التعليم المدمج في المساق التعليمي.
- إفادة مشرفي مبحث الحاسوب لإعداد دورات تدريبية لمعلمهم تقلل من الصعوبات التي تواجههم في المدارس.
- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها معلمو الحاسوب في دعم التعليم المدمج، وفيما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لـ (متغير الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التعليم المدمج: "هو مجموعة الوسائط التي تعزز التعليم وتطبيقاته مثل الدورات المستندة إلى الإنترنت وبرامج التعليم التعاوني الافتراضي الفوري ودورات التعليم الذاتي، وإدارة أنظمة

دعم الأدوات الإلكترونية، وإدارة أنظمة التعليم، ويمزج "التعليم المدمج" كذلك مجموعة أشكال من التعليم، وفيه يتم المزج بين التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن" (الشهراني، 2007: 137). ويعرف إجرائياً بأنه نظام تعليمي يتم من خلاله التركيز على إيجابيات التعليم الاعتيادي من جهة مع الاستفادة من مميزات التعليم القائم على المستحدثات التكنولوجية من جهة أخرى، عن طريق دمجها في نظام تعليمي واحد هو التعليم المدمج.

صعوبات التعليم المدمج: "مجموعة المعوقات والتحديات التي تمثل عائقاً في دعم تطبيق استراتيجية التعليم المدمج" (خليفة والحيلة والصرايرة، 2013: 425).

وتعرف إجرائياً مجموعة من المشكلات يواجهها معلمو الحاسوب في دعم التعليم المدمج من خلال الاستجابة على فقرات الاستبانة التي أعدت لهذه الدراسة، وتظهر هذه الصعوبات من خلال الجوانب الآتية: في مجال الأجهزة، في مجال الطلبة، في مجال البيئة الصفية، في مجال المنهاج، وفي مجال الإدارة المدرسية. وتم قياسها بالدرجة التي حصلت عليها المعلمة في أداة الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: اشتملت الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الحكومية.

الحدود المكانية: مدارس مديرية التربية والتعليم / قصبة عمان - الأردن.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2023م.

الحدود الموضوعية: الصعوبات في دعم التعليم المدمج لدى معلمي الحاسوب في المدارس.

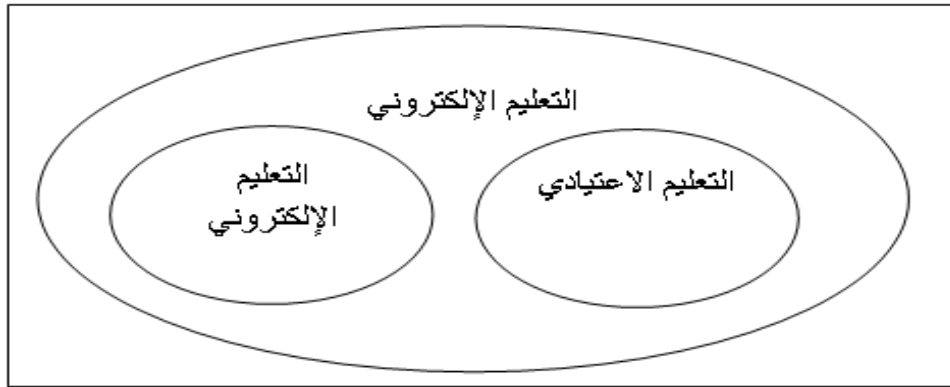
الإطار النظري والدراسات السابقة:

تقوم حضارة وتقدم الأمم على العملية التعليمية، وفي ظل التكنولوجيا السائدة أصبح علينا مواكبتها وتسخيرها للتعليم، وما طرأ على المجتمعات من تقدم وكوارث كجائحة كورونا بات علينا التفكير جدياً باستخدام التكنولوجيا في التعليم، وأهم هذه التكنولوجيا التعليم المدمج الذي يجمع بين مزايا التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني بما يضمن جودة التعليم.

فعند حدوث جائحة كورونا، اضطرت وزارة التربية والتعليم تحويل العملية التعليمية إلى التعلم عن بعد بشكل تام؛ للحفاظ على صحة الطلبة والمعلمين، واستخدمت بعض المدارس

منصات تعليمية مثل مايكروسوفت تيمز وبرامج متخصصة للاختبارات ومنصات التواصل الاجتماعي إلى أن تحسن الوضع الوبائي العام وتحول التعليم إلى التعليم المدمج. ظهر التعليم المدمج كتوجه حديث يربط بين مفهومين أو أكثر لينتج تحويلة فعالة في حل معظم المشكلات التعليمية؛ فالتعلم المدمج يعد مفهوماً جديداً يتم بين مفهومي التعليم الاعتيادي وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني، ويعد التعليم الدمجي من أهم ملامح التعليم الإلكتروني؛ إذ يربط بين نقاط قوى التعلم الحضوري وجهاً لوجه ومميزاته، وتلك الخاصة بصيغ التعليم الإلكتروني؛ لاستخدامه مجموعات هائلة متميزة من التكنولوجيات (خضري، 2008). ويتضح مما سبق أن التعليم المدمج المتمثل في الشكل (1) هو دمج التعليم الاعتيادي بأنواعه المتعددة والتعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة؛ لزيادة فاعلية الموقف التدريسي وفرص التفاعل الاجتماعي، وزيادة الدافعية للتعلم، مما حسن من مخرجات العملية التعليمية.

الشكل (1):



الشكل (1) التعليم المدمج

REF: (<http://mohd422.blogspot.com/2012/12/blog-post.html>)

وقد تعددت واختلفت التعريفات للتعليم المدمج لدى الباحثين التربويين، حيث كان يشار إلى هذا النمط من التعليم في السابق بالهجين hybrid أو النمط الخليط mixed mode أو المرن flexible (Vignare, 2007).

يعود الأصل لمفهوم التعليم المدمج إلى جذور قديمة أشارت أغلبها إلى مزج أو دمج التعليم والاستراتيجيات مع الوسائل المتنوعة، واختلفت المسميات التي أطلقت عليه منها: التعليم الممزوج أو التعليم المزيج، والتعليم المتمازج، وقد سمي أيضاً بالتعليم الخليط، ويعود السبب في تعدد مسمياته اختلاف الآراء حول طبيعة التعليم المدمج، فالتعليم المدمج هو عملية دمج التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني وأساليبها توظيفاً صحيحاً كما يتطلبه الموقف التعليمي (الظاهري، 2014).

ويعرف بأنه "أحد أنواع التعليم الذي نقوم من خلاله باستخدام مجموعة من وسائل التقديم وطرق التدريس وأنماط التعليم التي تسهل عملية التعليم، ويبني على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلبة وبين أساليب التعليم الإلكتروني "E-learning" (Alekse and Charis, 2004: 3).

وهناك ثلاث معانٍ للتعليم المدمج هي:

- الاشتراك الكامل بين التعليم الاعتيادي مع التعليم المعتمد على الإنترنت.
- الاشتراك لعدد من طرائق التدريس وأساليبها سواءً مع استخدام التكنولوجيا أو عدم استخدامها.
- التوظيف للأدوات مع الاشتراك بين الوسائط في بيئة التعليم الإلكتروني (أبو موسى والصوص، 2014: 1).

نظريات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

مع تنامي دور التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، نشأت الحاجة لتطوير نظرية تعليم عن بعد لأهمية دور النظريات التعليمية في امداد التربويين بالمعايير النظرية التي تساهم في فهم وتنمية العملية التربوية، ومساعدتهم في دمج التكنولوجيا كوسيلة تعليمية لتتوافق مع العصر الرقمي الحديث، ولتربط مفاهيم وعناصر نظريات التعلم السابقة مع التكنولوجيا، وبيان سبل تطبيقها لضمان أفضل النتائج للمتعلمين وللعملية التعليمية.

وقد تطورت أطر ونظريات تعلم حديثة مثل: نظرية الدراسة المستقلة (نظرية مور) (Theory of Independent study)، ونظرية التفاعل والاتصال (Theory of Interaction and

(Communication)، ونظرية معالجة المعلومات الاجتماعية (Social Information Processing Theory)، والاطار النظري للتعليم عن بعد لديزموند كيجان (A Theoretical Framework for Distance Education)، (شلوسر وسيمونسن، 2015/2006)، والنظرية الترابطية (الإتصالية) للتعليم connectivism لجورج سيمنز (Siemens, 2005)، وكذلك ظهرت العديد من النماذج لتساعد المعلمين من دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية مثل: نموذج (SAMR) (الاستبدال والزيادة والتعديل وإعادة التعريف)، ونموذج (TPACK) (التكنولوجيا والتربية والمعرفة بالمحتوى) (Alivi, 2019)

النظرية الترابطية:

تم تقديم النظرية الترابطية (الاتصالية) أولاً في مدونة عام 2004 من قبل جورج سمينز ومن ثم نشرها كمقال، وتم التوسع بالنظرية والنشر عنها من قبل سمينز وبعده ستيفان داونز في 2005 (Connectivism, Wikipedia) و وفقاً لسمينز فإن التطور التكنولوجي الحاصل في العقود الأخيرة غير بشكل كبير طرق وصول المتعلمين للمعلومات وطرق التواصل بين المتعلمين والمعلمين، مما جعل العملية التعليمية غير مرتبطة بالغرف الصفية، حيث مكنت البرمجيات الحديثة مثل: (المدونات، وبرامج التواصل الاجتماعي، والرسائل الفورية، وسكايب، وغيرها) فرصاً للمتعلمين للبحث عن المعلومات أو الحوار حولها أو إنشائها أو نشرها. (Siemens, 2008)، وتعتمد النظرية على استخدام تشبيه فكرة التعلم بالشبكة ذات العقد والوصلات، ووفقاً لهذا التشبيه فإن التعلم يحدث من خلال البحث و ربط المعلومات والبيانات أو الصور مع بعضها وخلق وصلات فيما بينها للوصول للمعرفة، كما يحدث في الشبكة التي ترتبط عقدها سوياً بوصلات لتشكيل مجمل الشبكة (ويكيبيديا، الترابطية) ومن أهم مبادئ النظرية الترابطية: أن التعلم قد يكون موجوداً في أجهزة غير بشرية، وهو عملية ربط العقد المتخصصة أو مصادر المعلومات وبالتالي فإن القدرة على رؤية هذه الروابط بين المجالات والأفكار والحفاظ عليها هي مهارة أساسية وضرورية لتسهيل التعلم المستمر (Siemens, 2005)، وبذلك فإن دور المعلم في ضوء النظرية الترابطية هو مساعدة المتعلمين على التعلم من خلال توجيههم لمصادر التعلم ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لبناء الروابط والوصلات اللازمة للتعلم وتحقيق أهداف المقرر، وتحفيزهم على التفاعل وتنسيق بيئة التعلم وتنظيمها. (غلاب وسعد والعساس، 2024) وهو ما يمكن تطبيقه خلال التعليم المدمج.

أهمية التعليم المدمج ومزاياه وتحدياته:

يرى مصممو التعليم والمعلمون أن في التعليم المدمج حلاً ناجحاً لبعض المشكلات في التعليم، فيلجأ المعلمون لدمج التعليم للأسباب التالية:

- منظور متعدد المحتوى: المتعلمون مجموعة متباينة من الأفراد يملكون مجموعة متباينة من أنماط التعليم، ويبدو أنهم يتمكنون بشكل أفضل من المحتوى إن أمكنهم اتخاذ طرق متعددة لتناول المادة والتعامل معها بأساليب تعليمية مختلفة.

- التعليم المدمج يعد السياق أكثر أهمية من المحتوى: وهذا يمثل أحد القيم الرئيسة للتفاعلات وجهاً لوجه أو غيرها من التفاعلات في نموذج التعليم المدمج هو القدرة على إضافة سياق.

- التعليم اجتماعي: يتماشى التعليم المدمج مع الأبعاد الاجتماعية للتعليم.

- دعم التعليم: يتطلب توفير أدوات جديدة ونماذج مدرسية تجهز المعلمين بالمعلومات المفيدة التي تساهم في تشكيل التدخلات ومسارات التعلم. وتكنولوجيا التعلم الشخصية توفر وقتاً أكثر استقلالية لتعلم الطلاب، كما تتيح وقتاً إضافياً للمعلمين في العمل مع الأفراد والمجموعات الصغيرة. (Masie, 2006 & Tucker ,2012& Ark,2014)

- والتعليم المدمج يقلل من نفقات التعليم إذا ما قارناه بالتعليم الإلكتروني وحده، ويوظف التطبيقات لتكنولوجيا المعلومات بصورة حقيقية في الموقف التعليمي فيقوم الطلبة بتصفح صفحات الإنترنت ويتواصلوا مع معلمهم عن طريق البريد الإلكتروني، والمحادثة بينهم، واستخدام البرمجيات الحاسوبية المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم، حيث أصبح بالإمكان أن كل متعلم يسير في تعلمه على حسب قدراته الفردية وحاجته، إضافة إلى أنه يتلائم مع المجتمعات الفقيرة التي لا يتواجد لديها بيئة إلكترونية كاملة (القرني، 2017).

مزايا التعليم المدمج:

ويمكن الإشارة إلى العديد من المزايا منها:

-استمرار دور المدرس الفعال في العملية التعليمية.

-يقلل من مشاكل نقص الإمكانيات لدى بعض الطلبة عبر إتاحة التفاعل البعيد دون الحاجة للحضور الوجاهي بشكل دائم.

-يعمل على تحسين فاعلية التعليم عبر توفير التناغم والانسجام بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المتاح له.

-يحافظ على العلاقة التفاعلية بين المعلم والطالب وهو أساس تقوم عليه العملية التعليمية.
-تقليل النفقات على التعليم إذا ما قورن بالتعليم الوجاهي أو الإلكتروني وحدهما (علي، 2021)
(العبيكان، 2017)

معوقات التعليم المدمج:

-قلة الخبرة التدريسية لدى بعض الطلبة والمعلمين في التعامل السليم مع شبكات وأجهزة الحاسوب.
-يعاني بعض المعلمين من الصعوبة في تقويم التعليم المدمج، من حيث مراقبتهم للطلبة، وتصحيحهم، ومتابعة الحضور.
-تفاوت الأجهزة المتوفرة لدى الطلبة في مدرستهم من حيث، السرعة والكفاءة والقدرة.
-الحاجة لوجود نماذج عملية ناجحة لدمج التعليم الإلكتروني بالتعليم الاعتيادي
-ارتفاع أسعار الأجهزة الحاسوبية ومرفقاتها، لتطورها، واختلاف مزاياها.
-أغلب التطبيقات الحاسوبية مبرمجة باللغة الإنجليزية، مع وجود معاناة لدى بعض الطلبة مع هذه اللغة.

-قلة مشاركة المتخصصين في المناهج في صياغة المقررات الإلكترونية المدمجة.
-يقوم على مبدأ التعليم الاعتيادي الذي يركز على الاستذكار لدى الطالب، والمحاضرة للمعلم
-يركز التعليم المدمج على الجوانب المهارية والمعرفية عند الطلبة ولا يهتم بالجوانب العاطفية.
-المادة الدراسية لا زالت تعتمد على الأوراق المطبوعة.
-إن الأعطال المفاجئة التي توقف الأجهزة عن العمل؛ تسبب إرباكاً للمتعلم والمعلم والإدارة، ما يؤثر سلباً على العملية التعليمية. (الغامدي، 2011) و(الفار، 2012)

متطلبات التعليم المدمج:

يمكن تقسيم متطلبات التعليم المدمج إلى: متطلبات تكنولوجية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات المنهج -المنهج الإلكتروني:

1.متطلبات تقنية:

-يحتاج التعليم المدمج إلى تزويد الغرف الصفية بجهاز الحاسب الآلي المتصل بشبكة الإنترنت، وجهاز للعرض.

-توفر نظام إدارة للتعليم الإلكتروني في المؤسسة التعليمية

-تزويد الطلبة بمخطط المقرر الدراسي للمادة ومتطلباتها سواء الورقية أو الإلكترونية.
-توافر برامج للتقويم الإلكتروني (E-Evaluate).
-تزويد الطلبة بالمواقع والروابط لمصادر المعلومات اللازمة خلال العملية التعليمية.
-وجود دعم فني وتقني من مختصين لحل المشاكل التقنية في البرامج والأجهزة المستخدمة سواء للمعلمين أو الطلبة.

-وجود وسائل تواصل دوري وتفاعلي بين المعلمين والطلبة عبر الإنترنت، لتمكن الطلبة من طرح الأسئلة عليهم والتحاور معهم بخصوص المقررات والاختبارات. (عماشة، 2008) (السبيعي والقباطي، 2019)

2. متطلبات بشرية:

يعد الطالب والمعلم أهم أقطاب العملية التعليمية البشرية، ولكل منهما طبيعته الخاصة ودوره الذي لا يستغنى عنه فكلهما يكمل الآخر لنجاح العملية التعليمية.

1. الطالب في التعليم المدمج:

يعد الطالب المحور الأساسي في عملية التعليم المدمج لذا عليه أن يدرك أنه يشارك بدور هام في العملية التعليمية، ويتفاعل مع معلمه حتى يصل للهدف الرئيس من العملية التعليمية فهو غير متلقي فقط للعملية التعليمية، بل هو مشارك، وعليه معرفة التعامل مع البريد الإلكتروني (عماشة، 2008).

2. المعلم في التعليم المدمج:

يعد المعلم أهم العناصر التي يقوم عليها التعليم المدمج؛ فهو يؤدي دوره المهم الذي تستند عليه العملية التعليمية التعليمية، من خلال تركيزه على الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، يعمل على تقوية علاقته التي تربطه الطالب (عماشة، 2008).

ويحتاج التعليم المدمج لمعلم يتحلى بسمات عديدة وأهمها المعرفة التكنولوجية، بالإضافة لقدراته في التواصل والتفاعل الوجيه أثناء الحصة في التعليم الإعتيادي، مما يتوجب على المعلم أن يكون متمكناً من استخدام طرائق التدريس المتنوعة لشرح الدروس سواء أكانت داخل الغرفة الصفية أو إلكترونياً. ففي التعليم المدمج قد يحتاج المعلم للبحث عن مصادر خارجية أو استغلال مصادر المؤسسة التربوية التابعة لها لتصميم الحصص والمواد العلمية والتعليمية التي يحتاج لمشاركتها مع الطلبة، أو أن يصمم اختبارات إلكترونية يحلها الطلبة لقياس مدى تمكن

الطبة من المادة التعليمية. وهذا يتطلب من المعلمين تطوير أنفسهم مهارياً وعلمياً وذلك ضمن إمكانات المدرسة والظروف المتاحة لهم.

لذلك كان من الواجب على المعلم في التعليم المدمج مواكبة كل ما هو حديث وجديد بالنسبة لموضوع الدرس الذي يشرحه من خلال روابط الدروس المتعلقة بالمادة على شبكة الانترنت، وتزويد الطلبة ببعض هذه الروابط؛ ليتمكنوا من التحضير والمشاركة خلال الحصص الدراسية، فدور الطالب في التعليم المدمج كما ذكرنا سابقاً إيجابي، يتواصل ويتفاعل مع معلمه وزملائه.

ويتوقع من معلمي الحاسوب امتلاك المعرفة التقنية والمهارية في استخدام الأجهزة والبرامج والاستراتيجيات الحديثة التي تناسب التعليم الإلكتروني نظراً لما يمتلكونه من كفايات تتعلق بعلم الحاسوب وتطبيقاته وتقنيات المعلومات.

-يتعامل المعلم بإتقان ومهارات عالية مع نظم التشغيل المستخدمة وأجهزة الحاسوب ومكوناتها -يتعامل بسهولة مع تطبيقات الحاسوب المختلفة.

-يتميز المعلم كيف تستخدم تقنيات المعلومات في شتى المجالات التربوية والتعليمية.

-يستخدم المعلم برمجيات الحاسوب ويستعين بالإنترنت وسيلة تعليمية بإتقان.

-يدرك معلم الحاسوب أهم المعارف الحديثة في مجال تقنيات المعلومات.

-يستخدم معلم الحاسوب البرمجيات والشبكات الحاسوبية بإتقان. (الموسى، 2002).

(الفرا، 2003) (العتيبي، 2006)

*على معلم الحاسوب توضيح أهم المعارف الحديثة عن المصادر للمعلومات بشتى أنواعها. (الغزوي، والطوبجي، 1991).

-يبين المعلم أنجح طرائق التدريس فاعلية في تدريس الحاسوب ثم يطبقها. (دراركة، 2009)

التحديات التي يواجهها مدرس التعليم المدمج

ورغم إن المعلم من أهم ركائز التعليم المدمج، لكن دائماً نجد هناك بعض الصعوبات

والتحديات

التي تقف أمامه ومنها:

1.تؤدي قلة توفر المهارات الفنية وقلة الوقت لتعليم النظم والعمليات والمهارات الجديدة إلى قلق المعلمين.

2. بعض المعلمين لا يقتنعون بالتعليم الإلكتروني وأهميته ومزاياه، لذا يجعلهم يبتعدوا عنه ويستمرروا بالتعليم الوجاهي.
 3. تقليص مهام المعلم وسلطاته ومتابعته لمجريات العملية التعليمية، لأنه يبرز دور المتعلم بصورة أكبر خلال هذه العملية، ومشاركة المعلم ضمن فريق العمل لتجهيز بيئة تعليمية ملائمة.
 4. فقر للبنية التحتية جيدة الاتصالات.
 5. زيادة الأعمال المطلوبة من المعلم كإصدار التقارير المستمرة، والتفقد المستمر للبريد الإلكتروني، والمتابعة المستمرة للتأكد من حسن أداء الطلبة وتواصله المباشر معه، تحتاح لوقت أكبر من المعلم فتشكل عبئاً عليه.
 6. تحتوي شبكة الإنترنت على كثير من المعلومات المضللة والخاطئة من شأنها إلحاق الضرر والتأثير سلباً على نوعية المعرفة (الكيلاني، 2011).
- الدراسات السابقة:

في دراسة حمدان (2023) التي هدفت إلى التعرف على احتياجات توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، تكونت عينة الدراسة من (425) معلماً ومعلمة، حيث تم توزيع استبانة من إعداد الباحثة لقياس احتياجات توظيف التعليم المدمج في مدارس التعليم الأساسي توزعت فقراتها على ثلاثة مجالات (الاحتياجات التقنية والفنية، احتياجات المواد التعليمية، الاحتياجات التدريبية البشرية)، حيث أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة (كبيرة) في المحاور الثلاثة، وجاء مجال الاحتياجات التدريبية البشرية في المرتبة الأولى، واحتياجات المواد التعليمية في المرتبة الثانية، والاحتياجات التقنية والفنية في المرتبة الأخيرة. واحتلت العبارات " قدرة المعلم على الجمع بين التعليم المدمج والتعليم التقليدي " و " توفر مقرر إلكتروني تفاعلي للمواد التعليمية " و " توفر أجهزة حواسيب كافية وحديثة وهواتف نقالة للمعلمين والطلبة " في المرتبة الأولى من كل محور بالترتيب، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدارس الحكومية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي.

وهدف دراسة حشايكة و دروزة (2023) التعرف إلى آلية تطبيق استراتيجيات التعليم المدمج في بيئة التعليم المدرسية كما يراها المديرون والمعلمون في مديرية نابلس، والتعرف إلى المعوقات والصعوبات والفوائد التي يحققها توظيف التعليم المدمج، تم استخدام المنهج الكيفي حيث تم إجراء المقابلة شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات وتكونت العينة من 15 معلماً و 10 مديرين من

المدارس الحكومية، وأظهرت النتائج أن 40% من المشاركين عبروا عن رضاهم عن تجربة التعليم المدمج وبأنه مناسب للبيئة التعليمية الفلسطينية، وأن 76% أشاروا إلى مزايا وإيجابيات التعليم المدمج مثل توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية التي قللت الروتين في الحصص سواء التقليدية أو في الصفوف الافتراضية، وعند مناقشة الصعوبات المتعلقة في تطبيق التعليم المدمج أظهرت نتائج أن 56% من المشاركين واجهوا صعوبة شديدة في توظيف التعليم المدمج وأن من أهم الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم هو معارضة الأهالي للتعليم المدمج وتفضيل التعليم الوجاهي، وذلك لعدم امتلاك المعلمين والطلبة الخبرة التدريسية والمهارات اللازمة لتوظيفه بشكل مناسب، بالإضافة إلى محدودية وضعف البنية التحتية لاستخدام التكنولوجيا، وعدم توافر الأجهزة والمصادر اللازمة، وبطء شبكة الإنترنت في حالة توفرها.

هدفت دراسة الحابش والسليمان (2023) إلى تقصي وجهات نظر معلمي ومعلمات الحاسب الآلي في محافظة جدة حول تحديات تطبيق التعلم المدمج، حيث استخدم الباحث المقابلة المقننة مع عينة قصدية بلغت (12) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن من التحديات التي تواجه التعليم المدمج يمكن تحديدها في ثلاث ركائز أساسية هي (تحديات بشرية، تحديات فنية وإدارية، تحديات البنية التحتية)، حيث أشار المشاركون من ضمن التحديات البشرية إلى قلة مشاركة الطلاب وتفاعلهم وعدم جديتهم مقارنة مع الحصص الوجيهة بالإضافة للنظرة المجتمعية السلبية اتجاه الحصص الافتراضية، ومن ضمن التحديات الفنية والإدارية هو قلة خبرة المعلمين والطلاب في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني مما يدفعهم لتفضيل الحصص الوجيهة التقليدية، أما عدم توفر بنية تحتية من أجهزة كمبيوتر وإنترنت في المدارس شكلت أهم المعوقات لتطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي الحاسوب.

أما دراسة فرج الله (2022) هدفت التعرف إلى واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم قصبة مادبا من وجهة نظر معلمي الحاسوب، تم استخدام المنهج الوصفي وتوزيع استبانة إلكترونية على عينة عشوائية تكونت من (40) من معلمي الحاسوب، وبينت أن المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة لواقع التعليم المدمج جاء بدرجة متوسطة، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لوجهات نظر عينة الدراسة نحو واقع التعليم المدمج تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية ولصالح ذوي الخبرة التدريسية أقل من أربع سنوات.

وهدفت دراسة جلاد وآخرون (2021) التعرف إلى واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الباحثان المنهج الوصفي والنوعي، حيث تم إعداد استبانة اشتملت على أربعة محاور تم توزيعها على مجموعة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (143) بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع خمسة مشرفين من مديرية التربية والتعليم في قلقيلية، وإظهرت النتائج أن مجال تحديات التعليم المدمج كان في المرتبة الأولى ضمن متوسطات استجابة أفراد العينة، ومجال متطلبات التعليم المدمج في المرتبة الثانية، تلاها مجال المعرفة بمفهوم التعليم المدمج، ومجال أهمية تطبيق التعليم المدمج في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير، في حين لم توجد فروق إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وأظهرت نتائج المقابلات مع مشرفي مديرية التربية حول تحديات تطبيق التعليم المدمج أن 80% من الاستجابات رجحت أن التحدي الأكبر هو عدم توفر الإنترنت وأجهزة الحاسوب لدى أغلبية المعلمين وأولياء الأمور، واقترحوا تزويدهم بها لتخطي هذه المعضلة وتدريب المعلمين على برامج التعليم الإلكتروني.

في دراسة براون وآخرون (Brown et al, 2022) قام الباحثون بتحليل فهم مجتمعات المدارس للتحديات والفرص المتاحة للتعليم المدمج في قطاع المدارس في أيرلندا من خلال تحليل التصورات التي تشكلت لديهم من خلال تجارب إغلاق المدارس القسري أثناء وباء كورونا واللجوء للتعليم عن بعد والتعليم المدمج، في إطار ذلك، تم اختيار خمس مدارس للتحليل (مدارس ابتدائية واعدادية)، وتم عمل مقابلات شبه منظمة كانت تستند إلى موضوعين شاملين: التحديات والفرص الحالية والمستقبلية للتعليم المدمج؛ السياسات والممارسات والدعم الحالي والمستقبلي للتعليم المدمج، تكونت العينة من 59 شخصاً (موظفو المدرسة - معلمين ومديرين وفنيي الحاسوب-، طلاب، وأولياء أمور)، أظهرت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة إلى أن من التحديات للتعليم المدمج عدم توفر أجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت للجميع سواء من المعلمين أو الطلاب، وقلة التفاعل أثناء الحصص الافتراضية وخصوصاً لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وقلة التفاعل البشري ودعم الأقران والمعلم للطلاب وخصوصاً في المرحلة الابتدائية.

وفي دراسة سيريساكبانيش (Sirisakpanich, 2022) التي هدفت إلى فهم تصورات كل من المعلمين والطلاب إزاء استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف لها خلال التعليم في فترة جائحة كورونا في مدارس تايلاند، وتم استعمال المنهج انوعى

حيث تكونت العينة من مجموعتين ضابطين للنقاش تكونت كل مجموعة من أربعة طلاب ومعلم ، وتم مناقشة نقاط القوة للتعليم المدمج من وجهة نظر الطلاب مثل: سهولة حضور الحصص من أي مكان والوصول لمحتوى المادة مما يمنح الطلاب القدرة على تنظيم برامجهم بشكل أسهل ومراجعة المادة عدة مرات حسب الحاجة والشعور بالراحة في طرح الاسئلة على المدرسين، وأعرب المدرسين عن تقديرهم لتطورهم المهني وقدرتهم على التعامل مع البرامج الألكترونية وتطبيقات الإنترنت و استخدامها في فصولهم الدراسية المدمجة، وبالمقابل عرّ الطلاب والمعلمين عن بعض التحديات مثل التفاعل المباشر والاجتماعي بين الطلاب أنفسهم أو بين الطلاب والمعلمين وما ينتج عنه من اكتساب مهارات اجتماعية وحسيّة يصعب محاكاتها في المحاضرات الغير مباشرة، وتحتاج إلى تدريب وجهد أكبر من المعلمين لتصميم بعض هذه التفاعلات لتحفيز مشاركة الطلاب أثناء الحصص عبر الإنترنت.

وفي هدف زاوو سونغ (Zhao & Song, 2021) في دراستهم على تسليط الضوء على الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج وبيان أنواع الدعم الذي يحتاجه المعلمون لتطبيق التعليم المدمج، وتكونت الدراسة من 123 مستجيباً من 10 جامعات في الصين ، تم توزيع استبان إلكتروني لأفراد العينة تم تصميمه لقياس عوامل الصعوبة للتعليم المدمج ومقياس لأبعاد الدعم ومقياس الدعم بالاضافة إلى المعلومات الأساسية للمستجيبين وأظهرت النتائج أن الصعوبات الثلاث الأولى التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس هي (زيادة عبء العمل، ونقص القدرة المالية لآخذ دورات للتطوير الفني و لبناء قدراتهم الخاصة ، وعدم وجود وقت كافٍ لإعداد أنشطة عبر الإنترنت للطلاب)، وكذلك أظهرت النتائج إلى حاجة أفراد العينة للدعم التربوي والدعم المالي والبنية التحتية، بالإضافة إلى الدعم العاطفي ، والحاجة إلى توفير سياسات واضحة، وضرورة صياغة إرشادات التعلم القائم على التعليم المدمج، وتخفيف عبء العمل عن أعضاء هيئة التدريس.

هدفت دراسة برايس و لو (Price & Lu, 2018) إلى معرفة كفاءة مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للطلبة الصينيين واستعداديتهم للتعليم المدمج والبيئة التعليمية ، حيث أجريت هذه الدراسة كمرحلة أولى من مشروع أكبر يهدف إلى تطوير برنامج تطبيقات على الأجهزة الداعمة للاندرويد وأجهزة الحاسب لتعزيز كفاءة التعلم لدى الطلاب في التعليم المدمج وخصوصاً للطلاب الصينيين الذين يرغبون في التسجيل في برنامج الدراسة المشتركة مع جامعات

غربية وخصوصا الجامعات الإستراتيجية ، وتكونت عينة الدراسة مكونة من (120) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ال (16-18) عاما ، وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول للمعلومات الديمغرافية للمشاركين ، الجزء الثاني ليقيم المشاركين كفاءتهم في مختلف مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الشائعة في الاستخدام الأكاديمي، أما الجزء الثالث يتكون من أسئلة مفتوحة لتقييم برنامج التطبيق وأي مقترحات على البرنامج ، أظهرت نتائج الدراسة باستعداد عالي المستوى من قبل الطلبة لتبني البيئة التعليمية التعليمية المدمجة ، بالإضافة لذلك أظهرت النتائج أن الطلاب الصينيين والأكاديميين الأستراليين يعتبرون مهارات "استرجاع البيانات وإدارة البيانات" من أهم المهارات المطلوبة في عملية التعليم المدمج.

وهدف دراسة كوين (Comas-Quinn, 2011) بحث التأثير الذي أحدثه إدخال التعلم المدمج في دورة تعليم اللغة الإسبانية عن بعد على المعلمين في جامعة (The Open University, UK) ، حيث شملت دورات اللغة على مزيج من الجلسات التقليدية وجهاً لوجه والدروس المتزامنة والأنشطة غير المتزامنة عبر الإنترنت التي يديرها المدرسين ، وقد تم تدريب المعلمين الذين لم يمتلكوا خبرة سابقة بالتعليم الإلكتروني على استخدام النظام وتوفير إمكانية الوصول إلى بعض المختصين لتقديم الدعم والمساعدة الفردية لبعض المشتركين في المناطق البعيدة أثناء الدورة، وأظهرت النتائج أن معظم المستجيبين (16 من أصل 20) أفادوا بأنهم شعروا بالاستعداد الكافي لتدريس دورة تستخدم أدوات بيئة التعلم الافتراضية مثل المنتديات والمدونات، إلا إن المتابعة لأنشطتهم أظهرت قلة تفاعلهم عبر أدوات التفاعل المشترك مع الطلاب وميولهم لاستخدام أدوات أحادية الاتجاه في التفاعل عبر الإنترنت مثل الرسائل، وكان من أهم المعوقات والصعوبات التي يواجهونها في التعليم الإلكتروني والمدمج تكرار المشاكل التقنية والفنية مثل نظام المحاضرة الصوتية المصورة ، ونظام تقديم الواجبات إلكترونياً ، وأداة التسجيل الصوتي ، والتصوير الخاص لبعض المعلمين فيما يتعلق بالأدوات عبر الإنترنت التي اعتبروها أقل فائدة ، بالإضافة لضعف الخبرة التدريسية العملية والتدريب والمعرفة المسبقة في مجال التدريس الإلكتروني والمدمج.

التعقيب على الدراسات السابقة ودرجة الاستفادة منها:

ومن خلال الدراسات السابقة التي تم استعراضها والوقوف على أهدافها ومنهجيتها نجد أن الدراسة الحالية تتشابه مع معظم الدراسات السابقة في استخدام منهجية البحث الوصفي، وأداة الدراسة التي استخدمت في معظمها الاستبانة، كما تشترك أيضا في مناقشة صعوبات

ومعوقات تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين وتشابه مع دراسة (الحابش والسليمان، 2023) (الحشاينة و دروزة، 2023) و(فرج الله، 2022) وألدراسات التي تطرقت إلى معوقات التي تواجه التعليم المدمج مثل (Brown et al, 2022) و (Sirisakpanich, 2022) و(جلاد وآخرون، 2021) و (Zhao & Song, 2021) و(Comas-Quinn, 2011)، وتميزت الدراسة الحالية في المحددات الزمانية والمكانية للدراسة و العينة المختارة من معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الحكومية في قصبة عمان واختلفت في فقرات أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج العلمي الذي يفي بأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الحاسوب العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم /قصبة عمان والبالغ عددهم (130) معلماً ومعلمة، وذلك حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2023/2022.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة تكونت من (98) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وشكلوا ما نسبته (75%) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني على جميع أفراد مجتمع الدراسة في العام الدراسي 2023-2022، وتم سحب (98) استجابة صالحة للتحليل، يوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى / الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	42	42.9%
	أنثى	56	57.1%
	المجموع	98	100%
المرحلة الدراسية للمعلم	أساسي	43	43.9%
	ثانوي	55	56.1%
	المجموع	98	100%
	بكالوريوس	85	86.7%

المؤهل العلمي	دراسات عليا	13	13.3%
	المجموع	98	100%
الخبرة التدريسية	10-5 سنوات	22	22.4%
	10 سنوات فأكثر	76	77.6%
	المجموع	98	100%

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة لجمع البيانات (استبانة) اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة كوماس كوينن (Comas-Quinn)، 2011 ودراسة الجواني (2012)، دراسة الأطرش (2016)، ودراسة العتيبي (2018)، فضلاً عن آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تكونت الأداة (الاستبانة) من (29) فقرة وزعت على أربعة مجالات وهي: صعوبات في البنية التحتية، التعامل مع المعلمين، صعوبات في عملية التقويم، صعوبات في عمليات التدريس والإدارة الصفية.

صدق المحتوى لأداة الدراسة:

تكونت الأداة (الاستبانة) بصورتها الأولية من (25) فقرة، كما هو موضح في الملحق (1)، وللتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين في مجالات: المهام وأساليب التدريس، تكنولوجيا التعليم، علم الحاسوب واللغة العربية في عدد من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (11) محكماً ومحكمة، موضحة أسماءهم والمعلومات المتعلقة بهم في الملحق (2) لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لكل مجال، بالإضافة لأي آراء أخرى قد تكون مناسبة سواء بحذفها أو الإضافة أو دمجها، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر حيث وصل عدد الفقرات النهائية (29) فقرة بعد إضافة (4) فقرات إلى فقرات الأداة في صورتها الأولية. والملحق (3) يبين الأداة في صورتها النهائية والجدول (2) يبين الأداة (الاستبانة) ومجالاتها وعدد فقراتها وأرقامها.

الجدول (2): مجالات الاستبانة وعدد فقراتها وأرقامها

رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	صعوبات في البنية التحتية	6	6-1
2	التعامل مع المعلمين	3	9-7
3	صعوبات في عملية التقويم	9	18-10
4	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة الصفية	11	29-19
	الاستبانة ككل	29	29-1

تصحيح الأداة:

تم اعتماد تدرّج ليكرت الخماسي لأداة الدراسة (الاستبانة)، حيث حددت خمس درجات لتقدير الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج 48 وهي: كبيرة جداً وتعطى الوزن (5)، كبيرة وتعطى الوزن (4)، متوسطة وتعطى الوزن (3)، قليلة وتعطى الوزن (2)، قليلة جداً وتعطى الوزن (1) وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تم اعتماد طريقة الفئات المتساوية، التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين والتي تأتي وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للتدرّج} - \text{الحد الأدنى للتدرّج}}{\text{عدد المستويات المطلوبة}} = \frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم استخدام المعايير الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية:

درجة منخفضة من (1.00-2.33).

درجة متوسطة من (2.34 – 3.67).

درجة مرتفعة من (3.68 – 5.00).

صدق البناء لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (20) معلماً ومعلمة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والاستبانة ككل وبين الجدول (3) قيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع المجال ومع الاستبانة ككل.

الجدول (3): قيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع المجال ومع الاستبانة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.86**	0.73**	16	0.86**	0.80**
2	0.85**	0.80**	17	0.90**	0.83**
3	0.80**	0.63**	18	0.93**	0.87**
4	0.78**	0.67**	19	0.89**	0.81**
5	0.82**	0.69**	20	0.88**	0.83**
6	0.81**	0.79**	21	0.61**	0.55**
7	0.71**	0.73**	22	0.71**	0.72**
8	0.77**	0.69**	23	0.87**	0.84**

0.79**	0.75**	24	0.73**	0.74**	9
0.72**	0.84**	25	0.87**	0.83**	10
0.70**	0.87**	26	0.72**	0.74**	11
0.68**	0.87**	27	0.71**	0.85**	12
0.74**	0.92**	28	0.73**	0.75**	13
0.77**	0.83**	29	0.58**	0.66**	14
			0.73**	0.80**	15

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول (3) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.93-0.61) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.87-0.55) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة (عودة، 2014).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم احتساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (20) معلماً ومعلمة ويبين الجدول (4) قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي. الجدول (4): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة

الأداة	مجالات الاستبانة	كرونباخ ألفا
الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب	صعوبات في البنية التحتية	0.76
	التعامل مع المعلمين	0.72
	صعوبات في عملية التقويم	0.79
	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة الصفية	0.81
	الكلية	0.89

يبين الجدول (4) معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا حيث تراوحت ما بين (0.81-0.72) للمجالات، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.89) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة. المعالجة الإحصائية:

- استخراج معامل ارتباط بيرسون وطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد ثبات أداة الدراسة.

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: بالصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات أداة الدراسة ويوضح الجدول (5) هذه النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج مرتبة تنازلياً

رقم المجال	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الصعوبة
1	1	صعوبات في البنية التحتية	3.86	0.73	مرتفع
3	2	صعوبات في عملية التقويم	3.83	0.51	مرتفع
4	3	صعوبات في عملية التدريس والإدارة الصفية	3.74	0.55	مرتفع
2	4	التعامل مع المعلمين	3.66	0.77	متوسط
		الكلية	3.78	0.46	مرتفع

يبين الجدول (5) أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج بشكل عام جاء بمستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (0.46). وبشكل تفصيلي كانت الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج للمجالات الفرعية على النحو التالي: جاء مجال (الصعوبات في البنية التحتية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (0.73) وبمستوى صعوبة مرتفع، في حين جاء بالمرتبة الثانية مجال (الصعوبات في عملية التقويم) بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (0.51)، وبمستوى صعوبة مرتفع وتلاه في المرتبة الثالثة مجال (الصعوبات في عملية التدريس والإدارة الصفية) بمتوسط حسابي (3.74)، وانحراف معياري (0.55)، وبمستوى صعوبة مرتفع وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال (التعامل مع المعلمين) بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف معياري (0.77)، وبمستوى صعوبة متوسط.

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على كل مجال من المجالات وذلك على النحو الآتي:
أولاً: مجال صعوبات في البنية التحتية

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم لفقرات مجال (صعوبات في البنية التحتية) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	1	ازدحام الغرف الصفية ومختبرات الحاسوب	4.22	1.00	مرتفع
4	2	الحواسيب والبرمجيات والشبكات غير كافية في بعض المدارس	4.11	1.08	مرتفع
2	3	قلة كفاءة وسرعة أجهزة الحاسوب لدى الطلبة	3.77	1.12	مرتفع
5	4	الأطر المؤهلة والخدمات الفنية في المختبر قليلة	3.76	1.09	مرتفع
3	5	تختلف أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة عن غيرها	3.67	0.93	متوسط
1	6	نقص الخبرة التدريسية لدى بعض الطلبة في أجهزة الكمبيوتر	3.65	1.02	متوسط
		صعوبات في البنية التحتية (الكلية)	3.86	0.73	مرتفع

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب لفقرات مجال (صعوبات في البنية التحتية) جاء بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.73)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (4.22-3.65)، وجاءت الفقرة (6) التي تنص على "ازدحام الغرف الصفية ومختبرات الحاسوب" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.22) وبانحراف معياري (1.00) وبمستوى صعوبة مرتفع في حين جاءت الفقرة (1) والتي تنص على "نقص الخبرة التدريسية لدى بعض الطلبة في أجهزة الكمبيوتر" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65) وبانحراف معياري (1.02) وبمستوى صعوبة متوسط.

ثانياً: مجال صعوبات التعامل مع المعلمين:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب للصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم لفقرات مجال (التعامل مع المعلمين) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
17	1	عدم إعطاء الفرصة للمدرسين من أجل تطوير المناهج	4.15	0.88	مرتفع
15	2	يصعب على الطلبة التعامل مع التعليم المدمج بشكل جدي	4.10	0.74	مرتفع
11	3	نسخ الأعمال والواجبات الإلكترونية من قبل الطلبة	3.92	1.06	مرتفع
14	4	متابعة الطلبة بشكل فردي في التعليم المدمج يحتاج وقتاً أطول	3.90	1.00	مرتفع
18	5	جدية بعض المعلمين يقل في تصحيح الواجبات لكثرتها	3.88	0.91	مرتفع
12	6	ملل الطلبة من تكرار الواجبات في كل أسبوع	3.77	.92	مرتفع
10	7	فقدان التغذية الراجعة إلكترونياً أحياناً	3.76	0.92	مرتفع
16	8	ضيق الوقت في التعليم المدمج يقلل من مشاركة الطلبة في الحصص الدراسية	3.64	0.99	متوسط
13	9	أخذ الغياب بالتعليم المدمج أسهل بكثير من التعليم الإعتيادي.	3.34	1.01	متوسط
		صعوبات في عملية التقويم (الكلي)	3.83	0.51	مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب لفقرات مجال (التعامل مع المعلمين) جاء بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.77)، وتراوح المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.29-4.30)، وجاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على " كثير من المعلمين يعتقدوا أن التعليم الوجيه أفضل من التعليم المدمج " بالمرتبة الأولى

بمتوسط حسابي بلغ (4.30) وبانحراف معياري (0.91) وبمستوى صعوبة مرتفع في حين جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "قناعة كثير من المعلمين بفشل التعليم المدمج" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري (0.99) وبمستوى صعوبة متوسط.

ثالثاً: مجال صعوبات في عملية التقويم:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم لفقرات مجال (صعوبات في عملية التقويم) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	1	كثير من المعلمين يعتقدون أن التعليم الوجيه أفضل من التعليم المدمج	4.30	0.91	مرتفع
8	2	وجود فئة كبيرة من المعلمين لا تتقن مهارات استخدام الحاسوب وبرامجه	3.41	1.09	متوسط
7	3	قناعة كثير من المعلمين بفشل التعليم المدمج	3.29	.99	متوسط
		التعامل مع المعلمين (الكلية)	3.66	0.77	مرتفع

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب لفقرات مجال (صعوبات في عملية التقويم) جاء بمستوى صعوبة مرتفع بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.51)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.34-4.15)، وجاءت الفقرة رقم (17) التي تنص على "عدم إعطاء الفرصة للمدرسين من أجل تطوير المناهج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبانحراف معياري (0.88) وبمستوى صعوبة مرتفع في حين جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "أخذ الغياب بالتعليم المدمج أسهل بكثير من التعليم الإعتيادي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.34) وبانحراف معياري (1.01) وبمستوى صعوبة متوسط.

رابعاً: مجال صعوبات في عمليات التدريس والإدارة الصفية:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم لفقرات مجال (صعوبات في عمليات التدريس والإدارة الصفية) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
27	1	انشغال الطلبة في مواقع ليس لها علاقة بموضوع التعلم	4.15	0.89	مرتفع
29	2	التعليم المدمج ضعيف أحياناً في تنمية الجانب الوجداني لدى الطلبة	4.01	0.96	مرتفع
23	3	عدد كبير من الأهل والطلبة ترفض تقبل تقنية التعليم المدمج	4.00	0.92	مرتفع
22	4	بعض الطلبة لا يعرف التعامل مع البرامج الحاسوبية المستخدمة خلال الحصص الصفية لأنها باللغة الإنجليزية	3.88	1.01	مرتفع
28	5	يعمل التعليم المدمج على ترسيخ العزلة والانطوائية لدى الطلبة	3.74	1.02	مرتفع
19	6	توقف عمل التقنيات المفاجئ قد يحدث بعض الأضرار النفسية لدى الطلبة في حين لم يتم حفظ المادة أولاً بأول	3.73	1.02	مرتفع
25	7	تنوع أساليب وطرق التعليم بالتعليم المدمج يكون غير واضح لدى الجميع	3.68	0.79	مرتفع
20	8	يساعد تطبيق المنهج في التعليم المدمج جوانب الموضوعات التي تحتاج إلى مهارات تقنية عالية يتم عرضها باستخدام الحاسوب.	3.67	0.81	متوسط
24	9	رداءة الصوت والصورة في بعض حصص التعليم عن بعد	3.61	0.97	متوسط
21	10	عدم كفاية المادة الدراسية المطبوعة ورقياً والحاجة لدعمها بالنسخ الإلكترونية	3.39	3.06	متوسط
26	11	يمكن توفير الوقت في متابعة تعلم الطلبة في التعليم المدمج	3.21	1.06	متوسط
		صعوبات في عملية التدريس والإدارة الصفية (الكلي)	3.74	0.55	متوسط

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب لفقرات مجال (صعوبات في عملية التدريس والإدارة الصفية) جاء بمستوى صعوبة مرتفع بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.55)، وتراوح المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.21-4.15)، وجاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على "انشغال الطلبة في مواقع ليس لها علاقة بموضوع التعلم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبانحراف معياري (0.89) وبمستوى صعوبة مرتفع في حين جاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على "يمكن توفير الوقت في متابعة تعلم الطلبة في التعليم المدمج" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (1.06) وبمستوى صعوبة متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لصعوبات دعم التعليم المدمج تعزى لمتغيرات متغير (الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات دعم التعليم المدمج باختلاف متغيرات كل من: (الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) وبين الجدول (10) هذه النتائج.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات دعم التعليم المدمج باختلاف متغيرات الجنس المرحلة الدراسية للمعلم المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغيرات	المستويات المجالات	صعوبات في البنية التحتية	التعامل مع المعلمين	صعوبات في عملية التقييم	صعوبات في عملية التدريس	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	3.96	3.65	3.88	3.74	3.82
		0.59	0.78	0.43	0.48	0.40
	أنثى	3.79	3.66	3.79	3.72	3.75
		0.81	0.76	0.55	0.59	0.49
المرحلة الدراسية للمعلم	أساسي	3.77	3.67	3.76	3.68	3.72
		0.78	0.60	0.54	0.59	0.49
	ثانوي	3.93	3.65	3.88	3.77	3.82
		0.68	0.88	0.47	0.51	0.42
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.86	3.65	3.83	3.70	3.77
		0.73	0.76	0.51	0.57	0.48
	دراسات عليا	3.84	3.71	3.82	3.90	3.84
		0.74	0.80	0.44	0.30	0.26
الخبرة التدريسية	10-5	4.03	3.62	3.72	3.72	3.77
		0.65	0.88	0.54	0.54	0.46
	10 فأكثر	3.81	3.67	3.86	3.73	3.78
		0.75	0.74	0.52	0.55	0.45

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لصعوبات دعم التعليم المدمج باختلاف متغيرات الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، الخبرة

التدريسية ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (Manova) والجدول (11) يبين هذه النتائج. الجدول (11) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الجنس هوتيلج(0.007) قيمة ف(0.117) مستوى الدلالة	صعوبات في البنية التحتية	0.082	1	0.082	0.142	0.707
	التعامل مع المعلمين	0.017	1	0.017	0.027	0.870
	صعوبات في عملية التقويم	0.003	1	0.003	0.009	0.925
	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة	0.042	1	0.042	0.126	0.723
	الدرجة الكلية	0.019	1	0.019	0.085	0.772
المرحلة الدراسية هوتيلج (0.041) قيمة ف(0.66)	صعوبات في البنية التحتية	0.899	1	0.899	1.558	0.215
	التعامل مع المعلمين	0.530	1	0.530	0.856	0.357
	صعوبات في عملية التقويم	0.569	1	0.569	2.055	0.155
	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة	0.078	1	0.078	0.233	0.631
	الدرجة الكلية	0.375	1	0.375	1.648	0.203
المؤهل العلمي هوتيلج (0.016) قيمة ف(0.25) مستوى الدلالة	صعوبات في البنية التحتية	0.070	1	0.070	0.122	0.728
	التعامل مع المعلمين	0.084	1	0.084	0.136	0.713
	صعوبات في عملية التقويم	0.001	1	0.001	0.005	0.942
	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة	0.241	1	0.241	0.720	0.399
	الدرجة الكلية	0.080	1	0.080	0.354	0.554
الخبرة التدريسية هوتيلنج (0.026) قيمة	صعوبات في البنية التحتية	0.816	1	0.816	1.414	0.238
	التعامل مع المعلمين	0.002	1	0.002	0.003	0.956
	صعوبات في عملية التقويم	0.013	1	0.013	0.047	0.830
	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة	0.133	1	0.133	0.397	0.530
	الدرجة الكلية	0.127	1	0.127	0.557	.458
الخطأ	صعوبات في البنية التحتية	48.484	84	0.577		
	التعامل مع المعلمين	52.011	84	0.619		
	صعوبات في عملية التقويم	23.267	84	0.227		
	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة	28.118	84	0.335		
	الدرجة الكلية	19.098	84	0.227		

			97	52.353	صعوبات في البنية التحتية	الكلية
			97	57.443	التعامل مع المعلمين	
			97	25.037	صعوبات في عملية التقويم	
			97	29.457	صعوبات في عمليات التدريس والإدارة	
			97	20.287	الدرجة الكلية	

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب باختلاف متغيرات الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية.

حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمجال الجنس (0.085) عند مستوى الدلالة (0.772)، بينما بلغت لمجال المرحلة الدراسية (1.0648) عند مستوى الدلالة (0.203)، أما مجال المؤهل العلمي فبلغت (0.354) عند مستوى الدلالة (0.554)، وبلغت عند مجال الخبرة التدريسية (0.557) عند مستوى الدلالة (0.458).

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج الجدول (5) أنَّ الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب في دعم التعليم المدمج جاءت بمستوى مرتفع على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية باستثناء مجال (التعامل مع المعلمين) والذي جاء بمستوى متوسط وقد يعزى ذلك إلى رقي طبقة المعلمين في المجتمع، فيسود مجتمعهم التعاون والألفة، والمودة وهذه الأخلاق حينما يتحلى بها المعلم تجعله يتعاون مع زميله فيساعده ويقف إلى جانبه بما هو بحاجة علمياً وعملياً، ويمكن الإشارة لنتيجة دراسة (Comas-Quinn, 2011) والتي أشارت إلى دعم الفنيين والمعلمين الأكثر خبرة في التعليم الإلكتروني زملائهم في عملية تطبيق التعليم المدمج في الولايات والمناطق البعيدة الذين تعذر عليهم الوصول للدعم الفني داخل الحرم الجامعي أثناء دوراتهم التدريبية، ويعزز الحاجة لتدريب المعلمين وحصولهم على الدعم الفني اللازم لتعزيز الممارسات التدريسية الحديثة ومواجهة التحديات التي قد يواجهونها.

أما بالنسبة لمناقشة المجالات المطروحة في أداة الدراسة، فقد تم مناقشتها كما يلي:

المجال الأول: صعوبات في البنية التحتية:

أظهرت نتائج الجدول (5) أن مجال صعوبات في البنية التحتية جاء بالمرتبة الأولى وجاءت معظم فقراته بمستوى مرتفع باستثناء الفقرات (3)، (1) والتي جاءت بمستوى متوسط وأظهرت نتائج الجدول (6) أن الفقرة رقم (6) التي تنص على "ازدحام الغرف الصفية ومختبرات الحاسوب" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (1.00)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الدراسة أجريت في مديرية قصبة عمان، حيث كانت العينة هم معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الحكومية، و تعاني بعض هذه المدارس من ازدحام الغرف الصفية بما يزيد عن سعة مختبر الحاسوب المجهز لعدد أقل من الطلبة الموجودين.

ويقوم التعليم المدمج على التقنيات البشرية، والإلكترونية فعند تواجد معلم الحاسوب في مختبر الحاسوب ويتواجد عدد الطلبة بشكل أكبر من عدد الأجهزة المتاحة، يضطر لجلوس أكثر من طالب على الجهاز الواحد مما يزيد من الوقت المطلوب لأداء المهارة المطلوبة. وعند تعطل بعض الأجهزة أثناء الحصة الصفية يتعامل معها معلم الحاسوب خلال حصته لإصلاح العطل المفاجئ، أو انقطاع شبكة الإنترنت خلال الحصة.

وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حمدان، 2023) و (الحابش والسليمان، 2023) حيث أظهرت النتائج أن من أهم معوقات التعليم المدمج هو التحديات التقنية والفنية وتحديات البنية التحتية على التوالي، وأن عدم توفر أجهزة الحاسوب عند جميع المعلمين والطلاب وضعف أو عدم توفر شبكة الإنترنت وعدم توفر البنية التحتية اللازمة لدعم التعليم الإلكتروني في المدارس يعد من أكبر المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج على أكمل وجه، وهو ما أيدته نتائج (الحشايكة و دروزة، 2023) و (فرج الله، 2022) و (جلاد وآخرون، 2021) و (Brown et al, 2022) و (Comas-Quinn, 2011).

وأظهرت نتائج الجدول (6) أن الفقرة (1) والتي تنص على "نقص الخبرة التدريسية لدى بعض الطلبة في أجهزة الكمبيوتر" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.02) وتعزى هذه النتيجة إلى أن العصر الذي نعيشه هو عصر الحاسوب والتكنولوجيا، فأصبح العالم الإلكتروني هو حياة الطلبة، فالطالب ينشأ منذ نعومة أظافره في الوقت الحالي يرى الهواتف المحمولة، والأجهزة الذكية لا تفارق يديه، فما أن يدخل المدرسة تصبح أجهزة الحاسوب هي متعته. ويرى الباحثان أن المهارات المطلوبة في التعامل مع تطبيقات

التعليم الإلكتروني تختلف عن المهارات المطلوبة للتعامل مع برامج التواصل الاجتماعي وغيرها من البرامج الدارج استعمالها بين الطلبة بشكل اعتيادي، وضعف خبره والتدريب في التعامل مع برامج التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد يعد من المعوقات التي تواجه التعليم المدمج كما أشارت نتائج دراسة (Price & Lu, 2018).

المجال الثاني: صعوبات في عملية التقويم:

أظهرت نتائج الجدول (5) أن مجال صعوبات في عملية التقويم جاء بالمرتبة الثانية وجاءت معظم فقراته بمستوى مرتفع باستثناء الفقرات (16)، (13) قد يعود السبب للمرحلة العمرية للطلبة وعدم التعامل الجدي مع الدراسة وسرعة تشتتهم وانشغالهم بالألعاب الإلكترونية، وأظهرت نتائج الجدول (8) أن الفقرة (17) التي تنص على "عدم إعطاء الفرصة للمدرسين من أجل تطوير المناهج" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.88)، وتعزى هذه النتيجة إلى السياسة التعليمية التي نسير عليها حيث تأتينا المناهج يجب أن نسير عليها، في حين مستوى الطلبة بالحاسوب أعلى من المنهاج الموضع لهم في عصرنا الحالي الذي يطبع عليه الطابع التكنولوجي. كما أظهرت النتائج أن الفقرة (15) التي تنص على "يصعب على الطلبة التعامل مع التعليم المدمج بشكل جدي" حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.74)، وتعزى هذه النتيجة لانشغال الطلبة بمواقع إلكترونية أخرى غير التعليمية.

وأظهرت نتائج الجدول (8) أن الفقرة (13) والتي تنص على "أخذ الغياب بالتعليم المدمج أسهل بكثير من التعليم الإعتيادي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (1.01) وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في التعليم الإعتيادي يكونون أمام المعلم فيسهل معرفة الحضور من الغياب، أما في التعليم المدمج فيلزم بالتأكد بذكر الاسم وأحيانا تشغيل الكاميرا؛ فمن خلال التجربة العملية خلال جائحة كورونا وتحويل التعليم عن بعد كان بعض الطلبة يقوم بفتح البرنامج التعليمي وانشغاله ببرامج أخرى وأحيانا عدم حضور الحصة.

المجال الثالث: صعوبات في عملية التدريس والإدارة الصفية:

أظهرت نتائج الجدول (5) أن مجال صعوبات في عملية التدريس والإدارة الصفية جاء بالمرتبة الثالثة وجاءت معظم فقراته بمستوى مرتفع وأظهرت نتائج الجدول (9) أن الفقرة (27) والتي

تنص على "انشغال الطلبة في مواقع ليس لها علاقة بموضوع التعلم" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.89)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يستمتعوا بالتعامل مع أجهزة الحاسوب فسرعان ما ينجذبوا لمواقع الألعاب الإلكترونية، فما أن ينشغل المعلم بطالب عن زميله حتى ينشغل بمواقعه المفضلة فيفضلها على دروسه المقررة، لأنه يعتقد أن المعلم لا يراقبه. كما أظهرت نتائج الجدول (9) أن الفقرة (23) والتي تنص على " عدد كبير من الأهل والطلبة ترفض تقبل تقنية التعليم المدمج" بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.92) وتعزى هذه النتيجة إلى وجود أكثر من طالب للأهل في المنزل يشكل عبئاً مادياً على الأهل؛ في حال عدم توفر أكثر من جهاز حاسوب لكل فرد من أفراد الأسرة، وفي حال انشغال الوالدين بالعمل خارج المنزل لا يمكن متابعة أبنائهم خلال الحصص الدراسية، وبعض الأهالي يكون لديهم ضعفاً في استخدام بعض البرمجيات الحاسوبية، مما يشكل لهم عائقاً في متابعة أبنائهم.

وجاء في الرتبة الثانية من الجدول (9) أن الفقرة (29) والتي تنص على " التعليم المدمج ضعيف أحياناً في تنمية الجانب الوجداني لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.96) وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم عند تواصله الوجداني مع طلبته يكون أقدر بمعرفة حاجاتهم الوجدانية حسب مرحلتهم العمرية، وانشغال المعلم والطلبة خلال الحصص الدراسية بتحقيق الهدف الدراسي قد يشغلهم عن الجانب الوجداني وضيق الوقت وظهور بعض الأعطال الفنية. وتتشابه هذه النتائج مع دراسة (Brown et al, 2022) التي أشارت إلى التحديات التي واجهت المعلمين أثناء التدريس خلال الحصص الافتراضية في التعليم المدمج مثل قلة التفاعل والمشاركة لدى الطلبة، وقلة التفاعل البشري بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم مما يقلل من أثر دعم الأقران على الجانب النفسي والوجداني لدى الطلاب وخصوصاً في المرحلة الابتدائية.

وأظهرت نتائج الجدول (9) أن الفقرة (26) والتي تنص على "يمكن توفير الوقت في متابعة تعلم الطلبة في التعليم المدمج" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.06) وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلم أحياناً يخصص وقت لأخذ الحضور والغياب ليتأكد من حضور الطلبة الفعلي ليس فقط تسجيل اسمه دون الحضور الفعلي. وأحياناً تطرأ أمور تقنية تأخذ من وقت الحصص الدراسية كتعطّل الصوت أو الشبكة وأموراً على نحوها، هذا

بالإضافة إلى الفروق الفردية بين الطلبة وعلى معلم الحاسوب مراعاتها خلال تعامله مع طلبته، والإمكانيات المتاحة للطلبة في أجهزة الحاسوب المستخدمة تتفاوت في الكفاءة والسرعة؛ فهذه الأمور قد تزيد من الوقت المطلوب من المعلم.

المجال الرابع: التعامل مع المعلمين:

أظهرت نتائج الجدول (5) أن مجال التعامل مع المعلمين جاء بالمرتبة الرابعة وجاءت معظم فقراته بمستوى متوسط وأظهرت نتائج الجدول (7) أن الفقرة (9) التي تنص على "كثير من المعلمين يعتقدون أن التعليم الوجيه أفضل من التعليم المدمج" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.91)، وتعزى هذه النتيجة إلى إخلاص المعلمين فالتواصل البصري بين المعلمين والطلبة يساعد المعلمين في الكشف عن وصول المعلومة المراد إيصالها، وحتى يكشف الفروق الفردية بين الطلبة فيساعد الضعيف للتغلب على ضعفه وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الحابش والسليمان، 2023) و (Brown et al, 2022).

إلا أننا وفي العصر الحالي بات من المؤكد عدم الاستغناء

عن التعليم المدمج حتى لا تتوقف المسيرة التعليمية عند حدوث ظرف أوطارئ سواء كان للطالب أو المعلم.

وأظهرت نتائج الجدول (7) أن الفقرة (7) والتي تنص على "قناعة كثير من المعلمين بفشل التعليم المدمج" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (0.99) وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية التعليم المدمج والحاجة له فهو يقف جنباً لجنب من التعليم الوجيه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الحشاكية ودروزة، 2023) حيث عبّر 76% من المعلمين في العينة إلى مزايا وإيجابيات التعليم المدمج، وأن 40% من المشاركين عبروا عن رضاهم عن تجربة التعليم المدمج وأشاروا بأنه مناسب للبيئة التعليمية الفلسطينية.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات معلمي الحاسوب على مقياس صعوبات دعم التعليم المدمج تعزى لمتغيرات لمتغير (الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الصعوبات التي تواجه معلمي الحاسوب باختلاف متغيرات

(الجنس، المرحلة الدراسية للمعلم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية.

1. متغير الجنس:

بينت نتائج السؤال الثاني بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي الحاسوب للصعوبات التي يواجهونها في دعم التعليم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع مجالات أداة الدراسة. وقد يعزى السبب إلى وجود صعوبات لدى معلمي الحاسوب بغض النظر عن النوع الاجتماعي (الذكور والإناث) في دعم التعميم الدمج وانعكاس ذلك على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول بالطلبة إلى مستويات أكاديمية ومهاراتية عالية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (حمدان، 2023) وتختلف مع نتيجة (جلاد وآخرون، 2021) التي أظهرت وجود فروق إحصائية لصالح الذكور.

ويرى الباحثان أن معظم معلمي الحاسوب عينة الدراسة يخضعون لظروف متشابهة بالخبرات الثقافية والأكاديمية والمختبرات المتوافرة لهم؛ لذلك يشعر الطرفان بهذه الصعوبات التي تواجههم بغض النظر عن النوع الاجتماعي مما يستدعي وضع حلول لهم.

2. متغير المرحلة الدراسية للمعلم:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي الحاسوب للصعوبات التي يواجهونها في دعم التعليم المدمج تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للمعلم على جميع مجالات أداة الدراسة مما يؤكد دراستنا.

وقد يعزى السبب في ذلك أن عينة الدراسة التي شملت مدارس حكومية يبدأ تدريس الحاسوب فيها من الصف السابع؛ هذه المرحلة العمرية متقاربة بالنسبة للطلبة فحاجاتهم وظروفهم متقاربة، إذ لم يشارك في العينة معلمي المرحلة الأساسية من المدارس الخاصة.

ومن خلال التواصل مع مدراء المدارس كان عدد معلمي الحاسوب في المدرسة قليل فمعظم المدارس يتواجد معلم أو معلمة واحدة، باستثناء المدارس الثانوية والشاملة التي يقصدها الطلبة من أماكن بعيدة في محافظة العاصمة.

3. متغير المؤهل الدراسي للمعلم:

وبخصوص متغير المؤهل العلمي تشير النتائج إلى عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المؤهل العلمي واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حمدان، 2023)؛ وتعزى هذه

النتيجة إلى أنّ الظروف التي تحيط بالمعلمين واحدة بالنسبة لعينة الدراسة وطبيعة المادة الدراسية التي يقوموا بتدريسها واحدة وهي الحاسوب وهذه المادة الدراسية هي الأساسية والداعمة للتعليم المدمج.

وتقوم وزارة التربية والتعليم مشكورة بإعطاء دورات تعليمية للمعلمين الجدد مثل دورة ICDL, INTEL, فمن خلال هذه الدورات ترفع مستوى معلمي الحاسوب ولا توجد ثغرة بين المعلمين تعود للمؤهل العلمي، حيث إن الدورات التعليمية ترفع من كفاءة المعلمين ومعرفتهم العلمية والتعليمية.

هذا بالإضافة إلى نشاط معلمي الحاسوب في معرفة كل ما هو جديد بخصوص البرمجيات الحاسوبية والبرامج الداعمة للتعليم المدمج.

4. متغير سنوات الخبرة التدريسية:

وقد أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصعوبات لدى معلمي الحاسوب في دعم التعليم الدمج تعزى لمتغير الخبرة التدريسية على جميع مجالات أداة الدراسة، وتتفق هذه النتائج مع نتيجة (جلاد وآخرون، 2021) وتختلف مع نتائج دراسة (فرج الله، 2022) التي أظهرت فروق إحصائية لصالح المعلمين الذين يملكون سنوات خبرة أقل من أربع سنوات.

ومن وجهه نظر الباحثان فإن معلم الحاسوب لا يتوقف عن أخذ الدورات الحاسوبية فهو مهتم بكل ما هو جديد وحديث، ومستمر في تحديث معلوماته، كذلك الحال المعلم حديث التعيين يكون في شغف لدراسته الحاسوبية التي يضيف لدراسته كل ما هو جديد خلال دراسته الجامعية.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

- ضرورة تنمية مهارات الطلبة على كيفية التعليم عن بعد والتعليم المدمج وأدواته من خلال دورات ومن قبل متخصصين

- عقد دورات حاسوبية لمعلمي جميع المباحث لتسهيل عليهم التعامل مع التعليم المدمج.

- دعوة إدارة المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى ضرورة

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة عند تطوير المناهج بما يتناسب مع التعليم المدمج.

- تضمين أدلة المعلم استراتيجيات تدريس بما يناسب التعليم المدمج.
- ضرورة تزويد المختبرات الحاسوب بالبنية التحتية المناسبة للتعليم المدمج
- تخصيص وقت إضافي للطلبة في المدارس الأقل حظاً لتنمية مهارتهم في استخدام الحاسوب

قائمة المراجع:

- الأطرش، محمد (2017). واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا الحكومية للتعليم المتمازج والمعوقات التي تواجههم في مديرية التربية والتعليم في قباطية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو موسى، مفيد أحمد والصوص، سمير عبد السلام (2014). التعليم المدمج بين التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- جلال، سها، وقشوع، عبير، وأبو حمد، لينا، وجعدي، براءة (2021). واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 9، ع(3)، ص. 747-731
- الحابش، حمد، والسليمان، بدر (2023). تحديات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي في محافظة جدة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (92)، ص 95-108
- حسين، حوراء علي (2020). معوقات وتحديات التعليم الافتراضي وقت الأزمات. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، 3، ع(4).
- حشايبكة، شيرين، و دروزة، أفنان (2023) توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، المجلة العربية للنشر العلمي، الإصدار الخامس - العدد (51)، ص 106-123.
- حمدان، رويدا (2023). احتياجات توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الواحد والعشرون، العدد الرابع، ص 15-39.
- خضري، هناء (2008). الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني. القاهرة: علم الكتب.
- خليفة، غازي؛ والحيلة، محمود؛ و الصرايرة، خالد (2013) صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33(2)، 419-443.
- الداركة، حمزة (2009). مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في لواء الرمثا لكفايات التعلم الإلكتروني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- السبيعي، علي والقباطي، علي (2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)، (2)، 553-577.

- السويلم، حنان سليمان (2015). أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي بالرياض. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- شفيق، ابتسام (2019). أثر استراتيجية التعليم المتميز في التحصيل واكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة المثنى. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل، العراق، 34(42)، 991-1002.
- شلوسر، لي ايرز. وسيمونسن، مايكل (2006). التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، ترجمة (نبيل جاد عزمي)، (2015)، (ط2)، مكتبة بيروت، مسقط.
- الشهراني، تامر (2007). التعليم الإلكتروني في الواقع السعودي في مقرر اتجاهات تربوية معاصر. بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الظاهري، رقية (2014). واقع استخدام التعليم المتميز في تدريس مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عبيدات، أحمد بلال فندي (2013). صعوبات تطبيق التعليم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- العبيدي، ابراهيم (2020). أبرز الصعوبات التي تواجه المعلم في التدريس، مقال في موقع الأمة برس، (2020-09-18) تم استرجاعها من: https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/thdyd_lmfhwm_fy_bhth_tlm_lmdm_j.pdf
- العتيبي، فوزية (2018). معوقات توظيف التعليم المدمج في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. الرياض، السعودية.
- علي، هبه خلفه (2021). استراتيجية التعليم المدمج (المتمازج)، الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية، العراق.
- عليما، عبير (2013). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم. مجلة دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 40(2)، 1511-1522.
- عماشة، محمد (2008). التعليم الإلكتروني المدمج: ضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة للإشراف والتقييم التربوي تقوم على أسس إلكترونية. مجلة المعلوماتية، 21.
- عودة، احمد (2014). القياس والتقييم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع

- الغامدي، فوزية عبد الرحمن (2011). أثر تطبيق التعليم المدمج باستخدام نظام إدارة التعليم بلاك بورد على تحصيل طالبات مقر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الغزاوي، محمد والطويجي، حسين (1991). كفايات المدرسين ووسائل الإتصال التعليمية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 6(1).
- غلاب، شيرين، وسعد، عبير، والعساس، ايمان (2024). فاعلية برنامج قائم على النظرية التواصلية في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية-جامعة دمياط، العدد9، ص245-285.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2012). تربويات الحاسب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ط2، طنطا: دار الكتب والوثائق المصرية.
- الفرا، يحيى (2003). التعلم الإلكتروني: رؤى من الميدان. الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمنعقدة في مدارس الملك فيصل بالرياض. وزارة التربية والتعليم.
- فرج الله، سائد (2022) التعليم المدمج بين الواقع والمأمول في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم قصبة مأدبا من وجهة نظر معلمين الحاسوب، [المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية](#)، المجلد 4، ع(1)، ص81-97
- الفهيد، تركي (2015). واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- القرني و سعد (2017). فعالية التعلم المتميز لوحدة المادة بمنهج العلوم في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 3(3)، 81-105.
- الكيلاي، تيسير (2011). استراتيجيات التعليم المدمج، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد، مكتبة لبنان.
- مرعي، ايمان (2020). التعليم في ظل جائحة كورونا: الإشكاليات والآفاق المستقبلية، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية.
- المطوع، عبد الله محمد والشمري، محمد سرحان (2011). التعليم الإلكتروني المدمج وأثره على مستوى التلقي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. لجنة التأليف والتعريب والنشر: جامعة الكويت- الكويت.
- الموسى، عبد الله (2002). استخدام الحاسب الآلي في التعليم (ط2). الرياض، مكتبة تربية الغد.
- وكبيديا، ترابطية ، تم استرجاعها من: [ترابطية \(نظرية تعلم\) - ويكيبيديا](#)

-Alekse, J & Chris, P. (2004). Reflections on the use of Blended learning. The University of Sanford.

- Al-Hadhoud, N & Al-Hattami, A. (2017). Blended Learning and the Obstacles to its Implementation, *International Journal of Pedagogical Innovation*, 5(1), 73-89.
- Alivi, J. (2019). A Review of TPACK and SAMR Modles: How should language Teachers adopt technology?, *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 2(2):1-11
- Apen, T. (2012). Information and communication technology and open distance learning, impact. *International Journal of Social Sciences and Education*. 2(1), 440-446.
- Ark, T. (2014). Making math work: K-8 blended learning.
- Azizan, F. (2010). Blended learning in higher education institution in Malaysia.
- Brown, M., Skerritt, C., Shevlin, P., McNamara G., & O'Hara, J. (2022) Deconstructing the challenges and opportunities for blended learning in the post emergency learning era, *Irish Educational Studies*, 41:1, 71-84, DOI: 10.1080/03323315.2021.2022526
- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to Teach Online or Learning to Become an Online Teacher: An Exploration of Teachers' Experiences in a Blended Learning Course. *ReCALL*, 2(23) special 218-232 Available at 1/3/2013.
- Driscoll & Carliner' S. (2005) Advanced web-based training strategies: Unlocking instructionally sound online learning. New York, N.y: Pfeiffer.
- Dziuban, C. Hartman, D. & Moskal, P. (2000). Blended Learning: ONLINE LEARNING ENTERS THE MAINSTREAM. University Of Central Florida.
- Gerlach, V & Ely, D. (1980). Teaching & Media: A Systematic Approach, 2nd edition Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Incorporated.
- Kendon T., and Anselmo L., SAMR and TPACK: Two Models to Help With Integrating Technology Into Your Courses, [Taylor Institute for Teaching and Learning](#), University of Calgary, Canada.
- Kitchenham, A. (2005), adult-learning principles, technology and elementary teachers and their students: the perfect blend. "Education, Communication & Information" 3(5), 285-302.
- Lu, J Price, J. (2018). Chinese Students' ICT Readiness for a Blended Teaching and Learning Environmen, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 14(7). 2907-2914.
- Masie, E. (2006). The blended learning in C.
- Oblender, T. (2002). A hybrid course model: one solution to the high online drop-out rate. *Learning and Leading with Technology*, 29(6), 42+.

- Powell, Allison, Watson, John, Staley, Patrick, Susan, Horn, Michael, Fatzer, Leslie, Hibbard, Laura, Oglesby, Jonathan and Verma, Su (2015), Blending Learning: The Evolution of Online and Face- to - Face Education. from 2008-2015, the International Association for K-12 Online Learning, Vienna, Austria.
- Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. Teaching with Technology Today TTT magazine, 8(6).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), p1-9, http://www.itdl.org/Journal/jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2008, January 27). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. Article presented to ITFORUM. Retrieved from <http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>
- Sirisakpanich, D. (2022). The Study of Challenges and Issues of Blended Learning in High School Education during the Covid 19 Period: A Focus Group Discussion, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.13 No. 01, 296-307
- Sorbie, J. (2015). Exploring Teacher Perceptions of Blended Learning, (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis, Minnesota: USA.
- Trotter, A. (2007). School Subtracts Math Texts Add E-Lessons. Tests. Education Week, V(26) N(36) PP: 10-11, May.
- Tucker, C. (2012). Blended learning in grades 4-12:Leveraging the power of technology to creat student-centered classrooms. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vignare, K. (2007). Review of literature blended learning: Using ALN to change the classroom-- Will it work? In A. Picciano & C.
- Wingard, Robin G. (2005). Classroom Teaching Changes in Web-Enhanced Courses: A Multi-Instructional Study. "Educause Quarterly" . Nov. Retrieved September 27, 2005 from <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0414.pdf>.
- Wikipedia, Connectivism, Retrieved from [Connectivism - Wikipedia](https://en.wikipedia.org/wiki/Connectivism)
- Zhao, S. & Song, J. (2021) What kind of support do teachers really need in abled learning context?, *Australasian Journal of Educational Technology*, 2021, 37(4), 118- 129



درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للتعليم القائم على المشاريع، والعوامل المؤثرة في ذلك

د. تهماني محمد نهار العبوس*

تاريخ وصول البحث: 2024/10/7 م تاريخ قبول البحث: 2024/12/23 م

الملخص

رمت الدراسة إلى تقصي درجة استخدام معلمي العلوم، للتعليم القائم على المشاريع في ضوء بعض المتغيرات، للعام الدراسي 2023-2024، وبلغت عينة الدراسة (120) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم، ومعلماتها، الذين يدرسون المادة في الصفوف الأساسية في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة المفرق، اختبروا عشوائياً؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، والنوعي، وتم إعداد أداتي الدراسة: الاستبانة والمقابلة، وتم حساب الصدق، والثبات، وحساب الأوساط، والانحرافات المعيارية للبيانات، وتحليل البيانات النوعية، وبيّنت النتائج أن المعلمين لديهم معرفة نظرية، حول المشاريع، واستخدامها؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.76)، إلا أنهم بحاجة إلى مهارات تطبيقية لكيفية توظيف المشاريع في تدريس العلوم، بالإضافة إلى أنهم لا يحدّون استخدام التعلم بالمشاريع؛ لقلة الخبرة، والتأهيل، والتدريب قبل الخدمة، وأثناءها، وبلغ المتوسط الحسابي للعوامل المؤثرة في قرارات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، لاستخدام التعلم القائم على المشروعات، في تدريس العلوم من وجهة نظرهم بين (0.22-0.47). وجاءت العوامل الإدارية، والإشرافية بالمرتبة الأولى؛ والتي تؤدي إلى ضعف استخدام التعلم القائم على المشاريع من قبل معلمي ومعلمات العلوم، وتتفق هذه النتائج، مع نتائج المقابلة، مع معلمي العلوم؛ حيث أشارت نتائج المقابلة إلى أن لديهم معرفة نظرية حول التعلم القائم على المشاريع، ولكن ينقصهم مهارات، وخبرة عملية عند التطبيق، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تذليل الصعوبات، التي تقف حائلاً أمام استخدام معلمي العلوم للتعليم، القائم على المشاريع، وتقديم برامج تدريبية متخصصة الآلية بتوظيف المشاريع في دروس العلوم وتحسين البنية التحتية المدرسية.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشاريع، معلمي العلوم.

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

The extent to which science teachers in the primary stage use project-based learning, and the factors influencing this.

Abstract

The study aimed to investigate the extent to which science teachers use project- based learning in teaching science and the factors affecting this use for the Academic year (2023-2024). The sample of the study which was selected randomly consisted of 120 teachers out of 158 male and female teachers. A questionnaire and an interview were used to collect data. To achieve the purpose of the study, validity and reliability were verified. Means and standard deviations were calculated and the qualitative data was analyzed. The Results revealed that teachers have theoretical knowledge about projects, as the average mean (2.76), also the teachers do not prefer to use project learning due to lack of experience, qualification, and training before and during service. The mean of the factors influencing the decisions of science teachers in the basic stage to use project-based learning in teaching science from their point of view was between (0.22- 0.47), as for the factors affecting teachers' use of project-based learning, the administrative ones ranked first. Such results agreed with the results of the interview conducted with the science teachers. These results are consistent with the results of the interview with science teachers, as the results of the interview indicated that they have theoretical knowledge about project-based learning, but they lack practical skills and experience when applying it. The study recommended the need to overcome the difficulties that negatively affect science teachers' use of project-based learning, also Providing specialized training programs, implementing projects in science lessons, and improving school infrastructure.

Keywords: Project-based learning, Science teacher.

مُقَدِّمة:

لضمان التكامل في المحتوى العلمي؛ يجب أن يتم التركيز على ربط المحتوى، بحياة الطلبة وبيئاتهم العلمية، ولكن يلاحظ أن المناهج الخاصة بالعلوم، انصبَّ تركيزها على المادة التعليمية، بغض النظر عن الطريقة التي تتولّد فيها تلك المعرفة. وقد جاءت مناهج العلوم في المراحل الأساسية العليا، والثانوية مركّزة على هذا النوع من المعرفة. ولا يكون هناك دعم للتفكير الناقد والتعلم القائم على المشاريع، وحلّ المشكلات، ونتيجة للتسارع المعرفي، والتكنولوجي، وتراكم المعارف، والمعلومات؛ أصبح الطالب عاجزاً عن الإلمام بذلك، ويتطلب ذلك تقديم المعارف العلمية في صورة سياقات، ومواقف حياتية واقعية؛ لتمكينهم من إتقان المهارات؛ وذلك بإشاعة كيفية تعلم الطلبة بأنفسهم.

ولمواكبة التطورات العالمية على الصعيد العالمي؛ وضعت أربعة توجهات أساسية لمستقبل مناهج العلوم، وتدريسها، وهي: العلم لتلبية الحاجات الشخصية، والعلم لحلّ قضايا المجتمع، والعلم كمهارة، في اختيار المهنة، والدراسة المستقبلية (زيتون، 2010). وتطلب ذلك أن يجري تعليم العلوم، بتقديم خبرات تعليمية للطلبة، تمكّنهم من الانخراط في عمليات استقصاء، وتقديم مشاريع، تساعدهم على تعلم المفاهيم العلمية الأساسية، وتنمية مهارات التفكير، وجعلهم يألّفون المشاريع العملية المتمثلة في ربط الدروس بواقع الحياة، وإدراك الأدلة، واقتراح التفسيرات، والتوصّل إلى الحلّ المناسب للمشكلة، واتّخاذ القرارات، وإجراء التحقيقات، وإتاحة الفرص للطلبة، لاتخاذ قرارات مناسبة (Thomas, 2000; Haefner & Zembal, 2004).

ومن هنا؛ أصبح الهدف التربوي إيجاد مناهج تتناسب، ومتطلبات التعليم والتعلم، والبحث عن مناهج تدريسية فعّالة؛ لردم الهوة بين كيف يعيش الطلبة مع ما تعلموه، وكيف يتعلمونه. وقد أصبح تدريس العلوم في عصرنا، وبخاصّة ما بعد جائحة كورونا حاجة ملّحة؛ لما له من دور وأثر كبير في دفع عجلة التطور، والنمو، والاستمرارية في التنافس في ظلّ التقدّم في المجالات كافة؛ لذا وجب تنويع طرائق تدريس المواد عامة، وتدريس العلوم خاصّة (امبوسعيد والبوشي، 2011). وهذا يمكن تحقيقه؛ بامتلاك معلمي العلوم لخصائص تمكّنهم من معرفتهم الدقيقة بتخصصهم العلمي، وواجباتهم اتجاه المدرسة والمجتمع، وإدراك أهميّة العلوم في حياة طلبتهم (عادل، 2009).

ويعدّ التعلم القائم على المشاريع من طرائق التدريس الحديثة؛ وذلك لأن هذا النوع من التعلم يتركّز حول المتعلم، ويركّز على مشكلات واقعية، أو تخيلية تكون غير مركّبة بالنسبة للطلّاب،

يتضمن معلومات كافية، تمكنه من أن يقترح الإجراءات التي توصله إلى الحل، وهو بذلك يختلف عن التعليم التقليدي، الذي قد لا يكون متمركزاً حول المتعلم؛ فالتعليم القائم على المشاريع أنموذج مُبتكر في التعليم والتعلم، يركّز على المفاهيم العلمية الأساسية، ويصف المبادئ، ويوجه الطلبة إلى البحث عن حلّ المشكلات، والواجبات المنزلية ذات المعنى في حياتهم الواقعية، ويتيح للطلبة العمل بشكل مستقل؛ من أجل دفعهم إلى بناء معارفهم الخاصة (Esmail, 2006, سعيد, 2017).

ويستند التعلم بالمشاريع إلى حلّ المشكلة، والتركيز على التعليم الموجه نحو الطالب، وعلى التعاون في التعلم، بدلاً من الفردية فيه، وتأكيد تكاملية المحتوى، والطريقة بدلاً من فصلها عن بعض؛ بما يحقق مساعدة الطلبة على التمييز بين المعرفة، والقيام بالعمل، وإدارة الذات، وممارسة المهارات في حلّ المشكلات، والتواصل، ورفع مهارات التفكير، ومستوياته الذهنية، وبناء التواصل الإيجابي، وتنمية العلاقات الإيجابية بين المجموعات المتعددة من الطلبة، وتلبية احتياجات المتعلمين من ذوي المستويات المتنوعة من المهارات، وأساليب التعلم (محمد 2013؛ Harriman, 2003).

وفي هذا الخصوص بيّنت دراسة وولكر وليدي (Walker & Leady, 2008) أن الطلبة الذين ينخرطون في إجراءات، وخطوات التعلم القائم على المشاريع، يتحسن لديهم فهم المفاهيم المجردة، والمعقدة؛ وذلك بتعاونهم مع الطلبة في الصف، ضمن مجموعات تعاونية، والتبادل البناء للمعارف، والمعلومات. وفي إحدى الدراسات (Chanline, 2008) جاءت النتائج مشيرة إلى أنّ مهارات الطلبة، وقدراتهم تحسّنت؛ بفعل التعلم بالمشاريع، فقد تمكّن المتعلمون من جمع المعلومات، بطريقة أفضل ممن تعلموا بالطرائق الاعتيادية،

وهناك فهم مختلف، وتعريفات متعددة للتعلم القائم على المشاريع؛ فهو للبعض، كما يراه كلياتريك فعالية قصديّة، تجري في محيط اجتماعي، على أن يكون هذا العمل المقصود متصلاً بحياة الطالب. وعرف جولتكين وكرايج ويلزمان (Gultekin, 2007) هذا النوع من التعلم بأنه طرائق التعلم التي تحتاج إلى مدّة طويلة يؤدي الطالب بها، قضايا أو مشكلات في حياته اليومية، و من تلقاء نفسه، أو بالمشاركة في مجموعات صغيرة؛ من أجل إنتاج بعض الأشياء الملموسة، وهنا تصبح المدرسة أكثر متعة، ينخرط فيها الطالب في التعلم عن طريق التجربة، وربط ذلك

بالحياة العملية، فضلاً عن مساعدته على تحسين التعليم، إذ يصبح المحتوى أكثر فهماً، ويزيد من تذُّكر الطالب لما تعلمه في مواقف جديدة.

ويرتبط التعلم القائم على المشاريع بالنظرية البنائية لجان بياجيه، وفيها يعدُّ هذا التعلم منظوراً شاملاً يركِّز على التدريس؛ وذلك عن طريق إشراك الطلبة في التحقيق. ومواصلة البحث عن حلول مبتكرة، وطرح الأسئلة، والتكرار، ومناقشة الأفكار، والقدرة على التنبؤ، وتصميم الخطط، وجمع البيانات وتحليلها، واستخلاص النتائج، فضلاً عن الأصالة، وتطبيق البحوث المرتبطة بالحياة الواقعية للطلبة (Neo&Neo,2010؛ Mergenedoller,Maxwell Yuen,2009؛ Bellidimo,2007)

ويؤدِّي التعلم القائم على المشاريع، بعد ذلك دوراً مهماً في تعلم العلوم وتعلمها، يكون تطوير قدرات الطلبة في حلِّ المشكلات أحد أهداف التربية؛ لذا جرى بناء مناهج العلوم التجديدية، واستراتيجيات تدريسها؛ بتوجيهها نحو زيادة قدرات حلِّ المشكلات لدى الطلبة؛ كونها تساعد في تحقيق الكثير، من أهداف تدريس العلوم، وبخاصة تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة، ومساعدتهم على فهم العلوم، وجعلهم يشعرون بأهميتها في حياتهم. وهذه الأهداف، يمكن تحقيقها؛ عندما يبتكر المعلم حلاً للمشكلات، في أثناء تدريسه؛ وذلك بتقديم خبرات تعليمية تعزِّز قدرة الطلبة على معرفة الحقائق، ومهارات التفكير العلمي، وحلِّ المشكلات لديهم، فالطلبة لا يستطيعون تنمية التفكير، وتطوير مهارات حلِّ المشكلة لديهم؛ ما لم ينخرطوا في أنشطة نوعيّة تعزِّز مثل هذه النتائج (Shepardson, 1997).

ويؤدِّي المعلم دور الموجِّه في التعلم القائم على المشاريع، ولا يتأتَّى له ذلك؛ ما لم تكون لديه سعة اطلاع على كل جديد، مع مواكبة دائمة لتطوره، وخصوصاً في المجال التربوي، وفي مجال استراتيجيات التدريس، وطرائقه وأساليبه، فضلاً عن تصميم الأنشطة، وضمان مشاركة كل طالب في ذلك. ومن هنا جعل هذا النوع من التعلم الجيد، هو الذي يبحث دائماً، ويحيِّن مهارات تدريسه، ويكون لديه اطلاع واسع، على كل ما هو جديد، في مجال التربية، وطرائق التدريس، ويصمِّم أنشطة تعليمية تضمن مشاركة فاعلة لكل طالب في الغرفة الصفية. ومن هنا عدَّ التعلم القائم على المشاريع، بديلاً للتلقين والاستظهار، فهو يجعل الطلبة أكثر عمقاً في إدراك المفاهيم العلمية، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، وتعزيز مهارات القيادة، وزيادة الإبداع (طالبة وآخرون، 2010م، ص 38).

أظهرت دراسة كرين – ميتشل وتاميكيا (Green-Mitchell & Tamekia, 2021) في جاميكا؛ والتي بيّنت أن التعلم بالمشاريع، يعمل على تطوير مهارات الطلبة، وأساليهم في التعلم، وفيه يكون المعلم فعالاً في التدريس، واختيار طرائقه، فضلاً عن أن المعلم، وطلّبه يواجهون صعوبات في الدعم، وتحديات في التدريب، وقد جاء ضمن التوصيات، ضرورة تدريب المعلمين؛ لزيادة كفاءاتهم في تنفيذهم لدروس، تستند إلى التعلم بالمشاريع.

وأكدت دراسة؛ كدراسة سنثاك وستاوتي، وديوي، وسري (Cintang, et al, 2018)، والتي هدفت إلى تحديد التحديات التي تواجه المعلمين، في تنفيذهم للتعلم القائم على المشروعات، في مدارس التعليم الأساسي في اندونيسيا، واعتمدت المنهج الوصفي، والنوعي؛ من خلال استخدام الاستبانة، والمقابلات الشخصية مع المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات منها، قلة الوقت المتاح لتنفيذ المشروعات، وعدم توافر الأجهزة، والمعدات اللازمة، بالإضافة إلى عدم توافر الخبرة الكافية لدى المعلمين؛ لتنفيذ التعلم القائم على المشروعات؛ وذلك لعدم تدريبهم بشكل كافٍ، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم القائم على المشروعات من قبل المعلمين؛ لأن ذلك يزيد من خبرة، وثقة المعلم بنفسه.

وأظهرت دراسة روغرس، وكروس، وناير (Rogers, et al, 2011) إلى ضرورة إعداد، وتدريب المعلمين مهنيًا، على إجراءات تفعيل التعلم القائم على المشاريع، وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم، في السنوات الأولى من خبرتهم المهنية.

وخلصت دراسة كراجيك، وآخرون (Krajcike et al, 1994)، ودراسة كولمشيك، وآخرون (Klymchuk, et al, 2008) إلى ضرورة ممارسة المعلمين للتعلم القائم على المشروعات أثناء التدريس؛ لما لذلك من انعكاسات إيجابية على تعلم طلبتهم، ويمكن تحقيق الممارسات الإيجابية للتعلم القائم على المشروعات؛ من خلال توعية، وتدريب المعلمين قبل، وأثناء الخدمة.

وأظهرت نتائج بعض الدراسات؛ كدراسة، بكير (2022)، اللهالية (2021) إلى صعوبات تواجه نجاح المعلمين في التدريس؛ باستخدام التعلم القائم على المشاريع، وعزت ذلك إلى تدريب المعلم، وإعداده، للتدريس باستخدام المشاريع، وحلّ المشكلات، فأكثر المعلمين لديهم فهم قليل لتدريس العلوم؛ باستخدام استراتيجيات التدريس، التي تمكّن الطلبة من ممارسة المشاريع، وحل المشكلات. ومن هنا وجب أن يمتلك معلم العلوم مقدرة على الإلمام بالمحتوى المعرفي، ويمتلك مهارات تدريسية، واتجاهات إيجابية نحو تدريس العلوم، ورغبة في تطويرها، من هنا جاءت فكرة

هذه الدراسة، الهادفة إلى تعرّف إلى مدى استخدام معلمي العلوم، للتعليم القائم على المشاريع في تدريس العلوم، والعوامل المؤثرة في ذلك.

إشكالية الدراسة، وأسئلتها:

تتأثّر مشكلة الدراسة الحالية، من أن معلمي العلوم يتبعون في تدريس المادة، وخصوصاً في المرحلة الأساسية، طرائق اعتيادية كالمحاضرة، مع أن العالم يعيش ثورة علميّة، وتكنولوجيّة هائلة، وبالنتيجة لم يستطع جيل الألفية الثالثة حلّ مشكلاته الواقعية بطرق إبداعية؛ لنقص امتلاكه مهارات حلّ المشكلة، بالتعليم القائم على المشاريع.. وأشارت بعض الدراسات، إلى وجود ضعف في استخدام معلمي العلوم للتعليم القائم على المشاريع، وحلّ المشكلات في التدريس، ومنها دراسة بيزني وآخرين (Pizzini et al, 1989). ودراسة لي وآخرون (Lee, et al., 2000) ودراسة (زيود، 2016)، ودراسة (اللهالية، 2021)، وبيّنت نتائج الاختبارات الوطنية والدولية، و من بينها اختبار (PISA) للعام (2019) انخفاض متوسط أداء الطلبة الأردنيين، وتراجع نتائجهم إلى دون المعدّل المتوسط العالمي للدول المشاركة، وجاء ترتيب الأردن على المرتبة (75) من (81)؛ و من هذا المنطلق، يجب على مطوري المناهج الاهتمام بدمج الاستراتيجيات، والبرامج التي تهتم بخلق البيئة التعليميّة المناسبة؛ لتنمية مهارات الطلبة العقلية، والأدائية، والاجتماعية؛ كالاستقصاء، والتجريب، وحلّ المشكلات، والمشاريع، وغيرها (عبيدات وأبو السعيد، 2017). و مع تعاظم الدور الحضاري والمنفعي، الذي تقوم به العلوم في مجالات الحياة كافة، أصبح من الضروري إعداد المعلمين إعداداً يتناسب والسياقات الواقعية والحياتية العملية، ليتمكنوا من تهيئة البيئة التعليمية التي تمنح الطلبة فرصة التعامل مع مهمات ذات مواضيع قيمة، تسمح لهم بالتعايش وتبادل الأفكار داخل الغرفة الصفية وخارجها، وهذا يتطلب من المعلمين توظيف طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة، تعمل على ربط المنهاج بواقع الحياة، ومن هذه الطرائق التي تستند إلى النظرية البنائية، طريقة التعلم القائم على المشاريع. ولأهمية هذا الموضوع أوصت دراسة مطرية (2009) بإجراء مزيد من الدراسات، حول التعلم القائم على المشروع، وأهميته في ربط حياة الطالب بمهارات ذات معنى. وأوصت دراسات أجنبية متعدّدة؛ كدراسة شورت (Short, 2011)، ودراسة وولكر (Walker, 2003)، ودراسة دان (Dann, 2012) بضرورة إجراء دراسات أخرى في هذا الميدان. ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة؛ حيث تحاول الإجابة عن السؤاليين الآتيين:

1- ما درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، للتعليم القائم على المشاريع من وجهة نظرهم؟

2- ما العوامل التي تؤثر في قرارات معلمي العلوم، في المرحلة الأساسية لاستخدام التعليم القائم على المشاريع، في تدريس العلوم من وجهة نظرهم؟
أهداف الدراسة:

هذه الدراسة رمت إلى هدفين؛ هما:

- معرفة الدرجة التي يستخدم فيها معلمو العلوم، التعلم بالمشاريع في تدريسهم المادة، في المرحلة الأساسية.

- معرفة ما يؤثر في استخدام المعلمين، التعلم بالمشاريع من عوامل، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة؛ من أهمية الموضوع الذي ستعالجه؛ وهو معرفة مدى استخدام التعلم بالمشاريع، من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، بوصفه طريقة مهمة في تعليم المادة، فضلاً عن معرفة ما يؤثر في ذلك الاستخدام من عوامل، وتفيد الدراسة أيضاً في التحقق من مدى تطبيق توجّهات الإصلاح، والتطوير في مجال تعليم العلوم في الأردن، واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك. وتتأتى أهمية الدراسة كذلك من أهمية المرحلة الأساسية؛ التي تعدّ صفوفها حاسمة في تنمية مهارات الطلبة المختلفة؛ لمواكبة التطورات العلمية، وتنمية المهارات، وإثارة التفكير، واكتساب المعرفة، وكل ذلك يدعو الطالب إلى تحفيز العقل؛ لبحث، ويتعلم، ويكتشف. ويزداد على ذلك؛ كون هذه الدراسة – بحسب علم الباحثة – من الدراسات القلائل، التي تناولت هذا الموضوع بمنهجية البحث الوصفي والنوعي معاً.

الأهمية النظرية:

- تكتسب الدراسة أهميتها النظرية؛ من حيث إنها تجمع بين المنهج الوصفي، والنوعي كاتجاه من أهم الاتجاهات العلمية في البحث العلمي؛ لتقصي التطبيق الفعلي للتوجّهات العالمية في تدريس العلوم.

- قد توفر أدباً نظرياً، وأدوات بحثية مقننة (التعليم القائم على المشاريع، العوامل المؤثرة في ذلك) يمكن أن يكون مرجعاً للمهتمين.

الأهمية التطبيقية:

-تساعد نتائج الدراسة المهتمين، وأصحاب القرار في الميدان التربوي؛ لتذليل العقبات أمام المعلمين، ومساعدتهم في تطبيق التعلم القائم على المشاريع.

-توجّه أنظار مخططي المناهج، إلى ضرورة تضمين أنشطة واقعية، في كتب العلوم، وتوجيه المعلمين إلى تنفيذها خلال التدريس.

حدود الدراسة، ومحدداتها:

-الحدود الزمانية: كان زمن الإجراء العام الدراسي 2023 / 2024، وبالتحديد الفصل الثاني منه.

-الحدود المكانية: المدارس الأساسية، التابعة لمديرية تربية المفرق.

-الحدود البشرية: عينة من معلمي العلوم، ومعلماتها في مديرية تربية المفرق.

-الحدود الموضوعية: درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، للتعلم القائم على المشاريع، والعوامل المؤثرة في ذلك.

تحدّد نتائج هذه الدراسة؛ بمدى صدق أداة الدراسة، وثباتها.

التعريفات الإجرائية:

-المعلمون الذين يدرّسون مادة العلوم: هم المعلمون الحاصلون على مؤهلاً علمياً لتدريس مواد العلوم للمراحل الأساسية والثانوية، في المدارس الحكومية، التابعة لمديرية تربية المفرق للعام الدراسي 2023 / 2024.

-التعلم القائم على المشاريع: وهو التعلم القائم على استخدام استراتيجيات، وطرائق تدريس تعمل على تنمية / تعزيز قدرة الطلبة على حلّ المشكلة، ومهارات التفكير، وتتطلب من الطلبة إظهار قدرات التفكير العليا لديهم؛ ك طرح الأسئلة ذات العلاقة، والاكتشاف، وصياغة الفرضيات، والتخطيط للاستقصاء، وتوقع النتائج، والتجريب، وجمع البيانات وتقويمها، والخروج باستنتاجات، والتعبير عن الأفكار، وتقييم أفكار الآخرين، والبحث عن تفسيرات بديلة.

-المرحلة الأساسية: وهي مرحلة التعليم الأساسي؛ والتي تضم (10) صفوف من الصف الأول الأساسي، حتى نهاية الصف العاشر الأساسي، في مدارس التابعة لتربية المفرق.

الطريقة والإجراءات:**المنهجية:**

تحقيقاً لأهداف الدراسة؛ جرى اعتماد منهجين بحثيين؛ هما: منهج الوصفي، والمسحي ومنهج البحث النوعي.

مجتمع الدراسة، وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم ومعلماتها، الذين يدرّسون المادة في الصفوف الأساسية، في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة المفرق. وقد بلغ عددهم الكلي (158) معلماً ومعلمة. وجرى اختيار ما نسبته (75%) من العدد الكلي؛ وعليه بلغ أعداد أفراد العينة (120) معلماً، ومعلمة عشوائياً. وجمعت البيانات النوعية في هذه الدراسة بإجراء مقابلة مع سبعة معلمين بناء على نتائج تحليل الاستبانة، وكانت معايير الاختيار أن يكون معلم العلوم ممن يدرّسون الصفوف الأساسية، وأن يبدي رغبة للمشاركة الإيجابية في الدراسة، وأن يكون المعلمون موزعين على مستويات (أعلى، وسط، أقل)؛ بحسب نتائج الاستبانة الأولى، وكان معيار الرغبة الأكيدة؛ العامل الأهم في تحديد المشاركين في المقابلة، والجدول الآتي يبيّن المعلمين المشاركين في المقابلة، مع العلم أن هؤلاء المشاركين فضّلوا ذكر أسمائهم الصريحة والجدول (1) يبيّن ذلك.

الجدول (1) توزيع المعلمين والمعلمات، الذين جمعت منهم البيانات النوعية:

المعلم	المؤهل العلمي	الخبرة التدريسية	الصفوف الأساسية التي يدرّسها/ المساق
محمد	ماجستير كيمياء	7	10/9 كيمياء
علي	بكالوريوس كيمياء	12	8/7 علوم
خالد	بكالوريوس فيزياء	8	5/4 علوم
عدنان	بكالوريوس فيزياء	11	10/9 فيزياء
فاطمة	بكالوريوس أحياء	5	8/7 علوم
عائشة	بكالوريوس كيمياء	8	5/4 علوم
مريم	بكالوريوس أحياء	11	10/9 أحياء

أداتا الدراسة:

بحدود علم الباحثة؛ لم يتم العثور على مقياس مناسب؛ للتعرف إلى مدى استخدام معلمي العلوم للتعليم القائم على المشاريع، فقد أُعدَّ مقياس خاص لاستخدامه في هذه الدراسة، وجرى إعداد الصورة الأولية منه؛ بالاطلاع على الدراسات السابقة؛ للإفادة من منهجيتها في بناء المقاييس، واشتمل المقياس في صورته الأولية على (51) فقرة، وتتكوّن من جزأين. وأُستخدمت في هذه الدراسة استبانة، تمّ الاعتماد في تطويرها على مضمون فقرات الأداة، التي أُستخدمت في دراسة تورغت (Turgut, 2008)، ووردنجر، وآخرون (و Wurdinger, et al, 2007)، وجرى تطوير الاستبانة؛ لتحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ على وفق المراحل الآتية:

-مراجعة ما تمّت دراسته من قبل، والاطلاع على فقرات الاستبانة السابقة المشابهة لاستبانة الدراسة الحالية، وقد جرى تقسيم الاستبانة على جزأين؛ تناول الجزء الأول الاستخدام الحالي للتعليم القائم على المشاريع من معلمي العلوم؛ بحيث تختص كل فقرة بسلوك يؤدّيه المعلم، أو الطالب في تدريس العلوم، وهذا السلوك يعزّز التعلم بالمشاريع. وهنا يتطلب من المعلم تحديد مدى تكرار هذا السلوك لديه، في أثناء تدريسه العلوم؛ وفق تدرّج ليكرت خماسي، واشتمل هذا الجزء على (34) فقرة توزعت على الجانب المعرفي للتعلم القائم على المشاريع، والجانب المهاري للتعلم القائم على المشاريع. وفي الجزء الثاني من الاستبانة، جرى تناول ما يؤثر من عوامل في اتّباع المعلمين التعلم القائم على المشاريع. وتكوّن هذا الجزء الثاني من (17) فقرة، تبين كل فقرة الصعوبة التي يواجهها المعلم، عند تدريسه المادة، وهو يستخدم التعلم بالمشاريع، وفي هذه الحالة يُطلب إلى المعلم توضيح درجة انطباق مضمون الفقرة، على الحالة التي هو فيها، بحيث تكون إجابته بنعم، أو لا، وقد أُتيح للمعلم بأن يُعلّق على أي فقرة من الفقرات التي جاءت في الجزء الثاني من الاستبانة، ورُكّزت فقرات هذا الجزء، على الصعوبات المتعلقة بخصائص الطلبة، والخصائص الشخصية للمعلم، والوقت، ودعم إدارة المدرسة والزملاء فيها، والتسهيلات الماديّة، والمصادر المتاحة، وإدارة الصف.

-جرى اختيار عينة، من خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (30) من معلمي العلوم ومعلماتها، لتطبيق الاستبانة عليها، وبعد إجابته عن فقرات الاستبانة، جرى تقييم هذه الإجابات من بعض هيئة التدريس، في كليات العلوم التربوية، ممن يعملون في بعض الجامعات الأردنية، وجرى بعد ذلك عملية تحليل لإجابات العينة الاستطلاعيّة، والاستفادة مما سجله أعضاء هيئة التدريس من ملاحظات؛ إذ تمّ في ضوء ذلك اعتماد المجالات نفسها في الاستبانة، مع إعادة صياغة الفقرات التي جرى تعديلها، وهكذا أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية متكوّنة من (34) فقرة تضمنها الجزء الأول من الاستبانة خماسيّة البُعد، و (17) فقرة تضمنها الجزء الثاني، وتكون الإجابة عنها بنعم، أو لا.

الصدق البنائي لأداة الدراسة:

لمعرفة الصدق البنائي لفقرات الاستبانة؛ جرى إيجاد المعاملات الخاصّة بارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية؛ وذلك بالتطبيق على أفراد عينة، من خارج عينة الدراسة، عدد أفرادها (30) من معلمي العلوم ومعلماتها. وبعد التطبيق تمّ إيجاد المعاملات الخاصّة بالارتباط؛ أي ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية، وكما هو موضح في الجدول (2)، علماً أن المعاملات تراوحت بين (0.92-0.37).

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرة، والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**92	13	**61	25	**92
2	**68	14	**70	26	*37
3	**48	15	**67	27	**91
4	*37	16	**71	28	**66
5	**77	17	**92	29	**48
6	**66	18	**80	30	**47
7	**53	19	**68	31	**92
8	**47	20	**49	32	**62
9	**92	21	**91	33	**68
10	**57	22	**66	34	**53
11	**68	23	**72		
12	**49	24	**47		

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط، كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية؛ لذلك لم يتم حذف أية فقرة من الفقرات. ثبات الأداة:

جرى استخراج ثبات الأداة الدراسة؛ بتطبيقها على (30) معلما ومعلمة يدرسون العلوم في المرحلة الأساسية، إذ مثلت هذه العينة الاستطلاعية، وقد جرى التطبيق مرتين على العينة ذاتها. واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين في المرتين، وقد بلغ (0.89). وهو معامل مناسب لأغراض هذه الدراسة، علماً بأنه تم أيضاً استخراج معامل ثبات آخر؛ باعتماد معادلة كرونباخ ألفا، الذي بلغ (0.83)، وهو مؤشر آخر على ثبات الأداة.

صدق البناء للمحور الثاني، من الأداة العوامل المؤثرة في القرارات:

تمّ التوصل إلى الصديق البنائي لهذا المحور؛ باختيار عينة استطلاعية؛ بلغ عدد أفرادها (30) معلماً ومعلمة، إذ أخرجت معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية، بعد تطبيق الأداة على العينة المشار إليها. للمقياس، ويظهر الجدول (3) هذه المعاملات.

الجدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**61	7	**79	13	**79
2	**57	8	**93	14	**62
3	**74	9	**93	15	**93
4	**54	10	*43	16	**74
5	**71	11	**93	17	**63
6	**71	12	**61		

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

بملاحظة معاملات الارتباط في الجدول (3) يتضح أنها ذات دلالة إحصائية مقبولة؛ مما أدى إلى اعتماد جميع الفقرات.

المقابلة:

أُجريت في هذه الدراسة على سبع مقابلات شخصية، مع أفراد عينة الدراسة، كانوا قد أبدوا رغبتهم في ذلك، وكان قد طُلب في الاستبانة إلى كل معلم كتابة رقم هاتفه الشخصي؛ للتنسيق معه؛ في حالة رغب في إجراء مقابلة معه لاحقاً حول إجاباته عن أسئلة الاستبانة، وكان هدف هذه المقابلات التعرف إلى فهم معلمي العلوم، للتعليم القائم على المشاريع في حصة العلوم، وكيفية تقديمها للطلبة، في أثناء ممارستهم للأنشطة، وهدفت أيضاً إلى إغلاء الصورة المتكوّنة من استجابات المعلمين عن الاستبانة، حول استخدامهم للتعليم القائم على المشاريع في العلوم، والصعوبات التي تحول دون هذا الاستخدام بشكل مرضي.

واشتمل الدليل الخاص بالمقابلة، على أسئلة رئيسية عددها ثلاث أسئلة، يتفرّع عن كل سؤال أسئلة أخرى، من نوع الأسئلة السابرة. علماً أن كل مقابلة كانت تستغرق نصف ساعة، وكانت إجابات المعلمين تدوّن في أثناء المقابلة، ويجري الاستيضاح من المعلم، عن بعض إجاباته بعد المقابلة مباشرة.

- لتحديد صدق نتائج المقابلة؛ أُعطي ستة معلمين من خارج عينة الدراسة للصفوف الأساسية جزءاً من جداول بيانات المقابلة، وإعطاء التغذية الراجعة، من حيث تأييد البيانات الواردة في الجداول، أو اقتراح غيرها، وجاءت نسبة تأييد البيانات المجدولة عالية.

المعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات النوعية:

جرى حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات معلمي العلوم، ومعلماتها (عينة الدراسة) عن فقرات الاستبانة بجزئها الأول؛ باعتماد تدرج ليكرت الخماسي، بحسب التقديرات (موافق بشدة 5) (موافق 4) (محايد 3) (غير موافق 2) (غير موافق بشدة 1). والجزء الثاني من الاستبانة باعتماد درجة (صفر) للإجابة بلا و (1) للإجابة بنعم. أما الأداة الثانية فيها، فتتم تحليل البيانات الخاصة بالجانب النوعي؛ بطريقة التحليل الاستقرائي؛ وذلك على وفق أربع مراحل، في ضوء دراسة وترلو، وجسترا (Coenders., Terlouw., Dijkstra, 2008).

لقد أعتد المقياس الآتي؛ لتعرف الأوساط الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة:

من 1.00-2.33 درجة قليلة

من 2.34-3.67 درجة متوسطة

من 3.68-5.00 درجة كبيرة

3 / (1-5) = 1.33 ثم إضافة هذا الناتج لكل مدى من المديات الثلاثة. وبالنسبة للجزء الثاني من الأداة المتعلق بالعوامل المؤثرة، تم احتساب (1) للإجابة بنعم، وصفر للإجابة ب (لا).

وأجريت مقابلات استغرقت (30) دقيقة، مع كل معلم؛ وذلك ضمن دليل المقابلة الخاص والمعد للتعليم القائم على المشاريع؛ إذ وضعت أسئلة المقابلة، بعد تحليل نتائج الأداة الخاصة بالدراسة، وبناءً على الإجابة الأولية خلال المقابلة، جرى طرح الأسئلة السابرة، وسجلت البيانات خلال المقابلة المحكمة، وبعدها مباشرة، مع التأكيد على أن المقابلات أجريت بشكل فردي لكل معلم مشارك، ومن الباحثة نفسها. وعُولجت البيانات؛ باستخدام استراتيجية التحليل الاستقرائي؛ وفق أربع مراحل كالآتي:

أولاً: جمع البيانات، وما يقابلها من إجابات، لكل سؤال من الاستبانة، وتفرغها، وترميزها لكل معلم شارك في المقابلة.

ثانياً: فحص البيانات، بعد تجميعها، وتحديد العبارات، والجمل المميزة لكل استجابة، وتبويبها ضمن جداول، وخُصص جدول لكل معلم شارك في المقابلة، تضمن الجدول الإجابات المميزة عن أسئلة المقابلة.

ثالثاً: تصنيف الجمل، والعبارات المميزة، وتنظيمها لكل سؤال في المقابلة.

رابعاً: تحديد الإجابات المشتركة، ومقارنتها؛ للوصول إلى الفئات، والأنماط، والاستنتاجات الملائمة.

واستناداً إلى دراسة كواندرز وتلرو وديجسترا (Coenders , Terlouw,& Dijkstra, 2008) حُدد صدق نتائج المقابلة؛ وذلك بإعطائها لثلاثة معلمي علوم من خارج عينة الدراسة، لمراجعة النتائج، وإعطاء رأيهم بالتأييد، والدعم من عدمه، لما جاء من نتائج المقابلة، واقتراح أية تعديلات، واستناداً إلى آرائهم؛ جاءت نسبة الاتفاق عالية. نتائج الدراسة، ومناقشتها:

تعرض نتائج الدراسة، ومناقشة هذه النتائج؛ بحسب سؤالي الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للتعليم القائم على المشاريع من وجهة نظرهم؟

تمَّ إيجاد الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، حول درجة استخدام التعلم بالمشاريع من المعلمين، والمعلمات (عينة الدراسة)، من وجهة نظرهم، ويوضَّح الجدول رقم (4) ذلك. الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي العلوم، في المرحلة الأساسية للتعليم القائم على المشاريع، في تدريس العلوم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	26	يقوم الطلبة على شكل مجموعات، بعمل مشروعات في العلوم.	3.45	1.425	متوسط
2	4	يتَّبع الطلبة قائمة من المهِّمَّات، والمسؤوليات، ويساعدتهم المعلم في ذلك. استدعى الأمر.	3.38	1.402	متوسط
3	25	يستخدم المعلم مختبر الحاسوب؛ لإعطاء دروس في العلوم تتطلب ذلك.	3.29	1.616	متوسط
4	29	يقضي الطلبة وقتاً في ممارسة أنشطة علمية تنمي لديهم مهارات المشاريع.	3.26	1.470	متوسط
5	16	يطرح الطلبة أسئلة حول إجراءات تنفيذ المشروع، ونتيجته؛ بهدف تهذيبه.	3.11	1.506	متوسط
6	3	يختار المعلم المشاريع التي تتوافق، وميول الطلبة، واحتياجاتهم.	3.05	1.327	متوسط
7	21	يدرِّس المعلم العلوم بالقراءة من الكتاب المدرسي.	3.03	1.458	متوسط
8	12	يقوم الطلبة بإجراء المشاريع؛ لتوضيح المفاهيم العلمية.	2.89	1.301	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	34	يعطي المعلم فرصة للطلبة؛ لنقد المشاريع الفائزة.	2.87	1.387	متوسط
10	17	يحرص المعلم أثناء تدريسه للعلوم على توضيح المفاهيم العلمية للطلبة، قبل تكليفهم بالمشاريع المتعلقة بذلك.	2.86	1.520	متوسط
11	22	يدير المعلم العلوم باستخدام البرمجيات الجاهزة، وأشرطة الفيديو، ومواد سمعية، وبصرية أخرى.	2.82	1.488	متوسط
12	5	يُكَيَّفُ تدريس العلوم بالمشاريع، بما يتناسب والمواد، والأجهزة المتوفرة.	2.72	1.523	متوسط
12	20	ينفذ الطلبة المهارات العملية المَعْدَّة للمشاريع، تحت إشراف المعلم.	2.72	1.455	متوسط
14	7	ينفذ الطلبة المشروع العلمي باتباع التعليمات المحددة في خطة العمل المرسومة.	2.71	1.492	متوسط
14	13	يفسّر الطلبة النتائج التي يحصلون عليها من المشاريع.	2.71	1.537	متوسط
14	27	يزور الطلبة الحديقة المدرسية، أو غيرها من المناطق المحيطة خارج أسوار المدرسة؛ لجمع العينات، و فحصها.	2.71	1.575	متوسط
17	9	يحدّد الطلبة بأنفسهم الأدوات، والمواد اللازمة لتنفيذه المشروع.	2.70	1.510	متوسط
18	23	يقضي المعلم وقتًا مع الطلبة في تفسير وتوضيح، ما هو مطلوب في كتاب العلوم، وأوراق العمل المتعلقة بالمشاريع المطروحة.	2.69	1.561	متوسط
19	11	ينفذ الطلبة المشروع العلمي؛ للتحقق من الحقائق، والتعميمات العلمية التي أعطيت لهم.	2.67	1.415	متوسط
19	28	يُكَيَّفُ المعلم تدريس العلوم بطريقة حلّ المشكلات.	2.67	1.524	متوسط
21	19	يتيح المعلم المجال أمام الطلبة؛ لإجراء مناقشات فيما بينهم حول موضوع الحصة.	2.65	1.338	متوسط
22	6	يقيم المعلم المشروعات الفائزة؛ وفق معايير متفق عليها مع الطلبة.	2.61	1.485	متوسط
23	18	يربط المعلم المفاهيم العلمية بالمواد الدراسية الأخرى، أمام الطلبة.	2.60	1.404	متوسط
23	24	يجري المعلم مسابقات، حول المشاريع العلمية للطلبة.	2.60	1.440	متوسط
25	1	يُكَلِّفُ الطلبة بإجراء مشاريع علمية غير واردة في الكتاب، أو في أوراق العمل.	2.59	1.429	متوسط
26	31	يستفيد المعلم من أنشطة خارج الكتاب المعتمد في تدريسه للعلوم.	2.58	1.510	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
27	8	يصيّم الطلبة بأنفسهم مشاريع علمية، أو بمساعدة بسيطة من المعلم.	2.55	1.494	متوسط
28	10	يصوغ الطلبة الفرضيات حول نتائج المشروع، قبل تنفيذهم له.	2.54	1.370	متوسط
29	30	يمارس الطلبة الأنشطة العلمية الواردة في كتاب العلوم، التي تعزّز مهارات حلّ المشكلة، وتنمية التفكير.	2.50	1.512	متوسط
29	33	يوجّه المعلم الطلبة، لتقييم مشاريعهم، وأعمالهم، ضمن معايير يختارونها، تحت إشراف المعلم.	2.50	1.401	متوسط
31	32	يمارس الطلبة مشاريع علمية، يخطط المعلم لها؛ لتعزيز مهارات حلّ المشكلة، وتنمية مهارات التفكير العليا.	2.46	1.389	متوسط
32	14	يعرض الطلبة المشكلة، وإجراءات التنفيذ، والنتائج، والاستنتاجات، ومناقشتها.	2.45	1.522	متوسط
33	15	ينفذ الطلبة المشاريع في مجموعات تعاونية صغيرة.	2.44	1.571	متوسط
34	2	يوجّه المعلم الطلبة، إلى تحديد الخطّة، ومناقشة تفاصيلها، والمهارات المتصلة بالمشروع.	2.41	1.196	متوسط
		الدرجة الكلية.	2.76	1.001	متوسط

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.41-3.45)، وجاءت الفقرة رقم (26)، ونصّها: "يقوم الطلبة على شكل مجموعات بعمل مشروعات في العلوم" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.45)، في حين جاءت الفقرة (2)، ونصّها: "عند قيام الطلبة بمشروع علمي، فإنني أوجههم إلى أن يحدّدوا الخطّة، ومناقشة تفاصيلها، والمهارات المتصلة بالمشروع" بآخر مرتبة بوسط حسابي بلغ (2.41). وأما المتوسط الحسابي العام حول المدى الخاص باتباع التعلم بالمشاريع في عينة الدراسة، فقد بلغ (2.76). وبمستوى متوسط.

ويتّضح من هذه النتائج أن معلمي العلوم، لديهم بعض المعرفة العلمية حول المشاريع واستخدامها في العلوم، فقد بلغت الدرجة الكلية (2.76)؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يمتلكون معرفة علمية حول المشاريع، ويحاولون تطبيقها بتوجيه الطلبة إلى استخدامها، إلا أنهم قد لا يمتلكون مهارات توظيفية لآلية استخدامها، وتطبيقها على أرض الواقع مع طلبتهم، وبشكل احترافي فقد أظهرت الفقرات (33، 14، 15) ذلك. وتبيّن أن معلمي العلوم لا يحبذون كثيراً الخروج عن محتوى الكتاب، وأنشطته، كما أشارت الفقرتان (1، 31)، وقد يعود ذلك إلى دور الإشراف التربوي، في تقييد المعلمين في محتوى الكتاب.

السؤال الثاني: ما العوامل التي تؤثر في قرارات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، لاستخدام التعلم القائم على المشاريع في تدريس العلوم من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن السؤال؛ تمَّ إيجاد الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات؛ بما يؤثر في قرارات المعلمين والمعلمات، من عوامل لاتباع التعلم بالمشاريع، ويوضح ذلك الجدول (5).

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعوامل المؤثرة في قرارات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية؛ لاستخدام التعلم القائم على المشروعات في تدريس العلوم من وجهة نظرهم:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نعم		لا		الفقرات	تكرار	نسبة مئوية
		%	ن	%	ن			
0.50	0.47	47.1	56	52.9	63	ضعف تأهيل المعلم، وتدريبه قبل الخدمة، وأثناءها على استخدام التعلم القائم على المشاريع.	4	1
0.18	0.40	40.3	48	59.7	71	أميل إلى أن تكون الأشياء التي يتعلمها الطلبة، والأنشطة التي يقومون بها واضحة ومحددة.	7	2
0.24	0.40	40.3	48	59.7	71	الشعور بعدم الارتياح في حال ظهور نتائج غير مقصودة في أنشطة الاستقصاء التي يتم تنفيذها في حصة العلوم.	8	3
0.47	0.39	38.7	46	61.3	73	لا أستخدم طريقة التعلم القائم على المشاريع، في تدريس العلوم كثيرًا؛ لأنَّ تخصُّصي بعيد عن العلوم.	2	4
0.30	0.38	37.8	45	62.2	74	قلة اهتمام مشرفي العلوم، بتوجيه المعلمين، نحو استخدام التعلم القائم على المشاريع.	5	5
0.50	0.34	33.6	40	66.4	79	لا يقوم طلبي بأنشطة، ومشاريع علمية، غير واردة في كتاب العلوم؛ لأنني أرى أن ذلك يتطلب مفي استمرارية توجيه تعلمهم، والتحكُّم به.	6	6
0.18	0.29	29.4	35	70.6	84	لست متأكدًا من معرفتي لكيفية استخدام التعلم، القائم على المشاريع في تدريس العلوم.	1	7
0.37	0.27	26.9	32	73.1	87	هناك مشكلات تتعلق بالجدول	15	8

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نعم		لا		الفقرات	ن	ن
		%	ن	%	ن			
						الدراسي، تعمل على عدم تمكّني من التدريس، باستخدام التعلم القائم على المشاريع.		
0.44	0.26	26.1	31	73.9	88	كثرة الأعباء، وتعدّد المسؤوليات، التي يُكلّف بها معلم العلوم.	16	9
0.38	0.26	26.1	31	73.9	88	كثرة عدد الطلبة في الصف، وقلة زمن حصّة العلوم.	17	10
0.24	0.25	25.2	30	74.8	89	من الأسباب التي تحول دون قيام طلبتي بمشاريع، وأنشطة استقصائية؛ نقص قدرتهم على القيام بحلّ المشكلات الواردة. في المشاريع.	9	11
0.38	0.25	25.2	30	74.8	89	من أسباب نقص عدد أنشطة المشاريع، التي يقوم بها الطلبة في حصّة العلوم ضعف دافعيتهم نحو التعلم.	10	12
0.33	0.25	25.2	30	74.8	89	قلة استخدامي التعلم القائم على المشاريع، في تدريس العلوم، يعود إلى أن أنشطة المشاريع تأخذ وقتاً طويلاً.	11	13
0.24	0.24	24.4	29	75.6	90	قلة استخدامي التعلم القائم على المشاريع، في تدريس العلوم، يعود إلى اقتناعي بأن الأولويّة يجب أن تُعطى لتغطية المقرر.	12	14
0.13	0.24	24.4	29	75.6	90	عدم وجود الوقت الكافي لتحضير المواد، والأدوات اللازمة للأنشطة العلمية، مع عدم وجود قيم مختبر يقف عائناً أمام التعلم القائم على المشاريع في تدريس العلوم.	13	15
0.30	0.22	21.8	26	78.2	93	لا أستخدم التعلم القائم على المشاريع، في تدريس العلوم كثيراً؛ لأنني أشعر بعدم كفاية المعرفة العلمية لدي.	3	16
0.40	0.22	21.8	26	78.2	93	ضيق غرفة الصف، وصغر مساحة المختبر، وعدم تجهيزه بما يلزم لقيام الطلبة بالأنشطة العلمية، يقف عائناً أمام استخدامي التعلم القائم على المشاريع في تدريس العلوم.	14	17

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نعم		لا		الفقرات	ن	ن
		%	ن	%	ن			
0.11	0.29					الدرجة الكلية		

من ملاحظة هذا الجدول؛ يتضح أن الأوساط جاءت بين (0.22-0.47)، وحصلت الفقرة التي نصّها "ضعف تأهيل، وتدريب المعلم قبل الخدمة، وأثناءها على استخدام التعلم القائم على المشاريع" في المرتبة الأولى، على متوسط قدره (0.47)، وهو أعلى متوسط حسابي، في حين جاءت الفقرتان (3، 14) ونصهما؛ "لا أستخدم التعلم القائم على المشاريع، في تدريس العلوم كثيراً؛ لأنني أشعر بعدم كفاية المعرفة العلمية لدي"، و"ضيّق غرفة الصف، وصغر مساحة المختبر، وعدم تجهيزه بما يلزم؛ لقيام الطلبة بالأنشطة العلمية، يقف عائداً أمام استخدامي التعلم القائم على المشاريع في تدريس العلوم"، بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (0.22). وبلغ المتوسط الحسابي للعوامل المؤثرة في قرارات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، لاستخدام التعلم القائم على المشروعات، في تدريس العلوم، من وجهة نظرهم عامة (0.29).

ويلاحظ من النتائج، أنّه يمكن تصنيف العوامل التي تؤثر في توظيف معلمي العلوم للمشاريع في دروس العلوم إلى: عوامل شخصية؛ تتعلق بالمعلم نفسه ومعارفه، وعوامل إدارية تتعلق بإعداد المعلم في الكليات المختصة، وتدريبه أثناء الخدمة، ومتابعته من قبل المشرف، وعوامل البنية التحتية تتعلق بمباني المدرسة، ومرافقها، وجاءت بالمرتبة الأولى العوامل الإدارية، والإشرافية "ضعف تأهيل، وتدريب المعلم قبل الخدمة، وأثناءها على استخدام التعلم القائم على المشاريع" وكثرة أعداد الطلبة في الغرف الصفية يُعيق من استخدام معلم العلوم، للتعلم القائم على المشاريع.

وبعد فحص البيانات، لإجابات معلمي العلوم المشاركين في الدراسة، جاء معلوم العلوم المشاركون في الدراسة؛ بحسب استجاباتهم في ثلاث فئات رئيسة:

-الفئة الأولى مثلها المعلمان (علي وعدنان)، والمعلمة (عائشة)، وأشاروا إلى أن لديهم معرفة نظرية جيدة بالتعلم القائم على المشاريع، وخطواته، ويحاولون تطبيقها في دروس العلوم، لكن واجهتهم صعوبات، وتحديات متعدّدة؛ ممّا أدّى إلى منعهم من تكرار استخدامها في تدريسهم لمواد العلوم؛ لذا بقيت المعرفة نظرية لديهم، من غير تطبيق، وممارسات حقيقية في حصص العلوم.

-الفئة الثانية؛ تمثلت بالمعلمين (محمد وخالد)؛ اللذين أعربا عن أسفهم وبكل شفافية، بأن ليس لديهم أدنى معرفة بالتعليم القائم على المشاريع، وبعدم استخدامهم لها طيلة مدة خبرتهم في تدريس العلوم.

-الفئة الثالثة؛ تمثلت بالمعلمتين (فاطمة ومريم)؛ اللتين أعربتا عن حبهما، واستخدامهما للتعليم القائم على المشاريع، وأن لديهما المعرفة الجيدة به، لكنهما تستخدمان هذا التعلم مرة واحدة، خلال العام الدراسي.

واستناداً إلى ذلك؛ يمكن عرض نتائج المقابلة في المحاور الرئيسة الآتية؛ بحسب تسلسل الأسئلة التي تمّ طرحها؛ خلال المقابلة على معلمي العلوم:

-ما أفرزه السؤال الأول من نتائج، ونصّه: بتدريسك لمادة العلوم، هل استخدمت التعلم القائم على المشاريع؟ هل تفضّل استخدام هذه الطريقة عن غيرها في تدريسك للعلوم؟ كيف، ولماذا؟ أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ ثلاثة معلمين، من أصل سبعة أشاروا إلى أن استخدام التعلم القائم على المشاريع، يساعد في تحسين تدريس العلوم، وأشار معلمان اثنان إلى تحسّن بطيء نسبياً في تدريس العلوم، وعدّ اثنان آخران أنّ استخدام التعلم، القائم على المشاريع يؤديّ إلى ضياع وقت الحصة، وإلى فوضى في تدريس العلوم. وهناك المعلمة

(فاطمة)، التي أجابت بأنها تستخدم التعلم القائم على المشاريع؛ إذ يساعدها على تفعيل استخدام الوسائل التعليمية، والمختبر بشكل أفضل؛ ممّا يؤديّ إلى تشجيع وتحفيز الطالبات على البحث، والاستقصاء، وحب حصص العلوم، وتنمية دافعية الطالبات لدراسة مادة العلوم، وتنمية مهارات البحث العلمي. في حين أشارت المعلمة (مريم) إلى أنها تستخدم التعلم القائم على المشاريع مرة واحدة، خلال الفصل الدراسي، فهي لديها حب، وشغف للتعليم القائم على المشاريع؛ لأنها تربط الجانب العملي، بالجانب النظري في تدريس موضوعات العلوم، ويؤديّ ذلك إلى صقل شخصية الطالبات، وتنمية مهارات حلّ المشكلات لديهن، وأشار المعلم (أحمد) إلى أنه، لم يستخدم التعلم القائم على المشاريع، فليس لديه المعرفة الكافية، لإجراءات تفعيلها في حصص العلوم، وباعتقاده أن هذا التعلم، ليس له تأثير في تدريس العلوم " ولا يعطي أي قيمة لحصة العلوم".

وأشار المعلم (خالد) إلى أنه؛ إذا استخدم التعلم القائم على المشاريع، فإنه لن يحقق أيّة إضافة، وعدّ ذلك مضبغة للوقت.

أما المعلم (عدنان)، فقد ذكر أنه عندما استخدم التعلم القائم على المشاريع، فإن معظم طلابه يشاركون في العمل، ويتم تحفيزهم، وزيادة الدافعية لديهم كفريق واحد، لكن هذا المعلم يشعر بفوضى تعم الصف، ويضيع وقت الحصص، ولا يتم إنجاز مادة العلوم على حد قوله. وقال المعلم علي، عندما استخدم التعلم القائم على المشاريع، يسعى الطلبة للبحث عن المعلومات؛ من خلال مواقع الإنترنت، التي اعتادوا على استخدامها، وهذا يؤدي إلى زيادة شغفهم بحصص العلوم، وتشجيعهم على البحث، والابتكار، في حين ترى المعلمة عائشة أن التعلم القائم على المشاريع، يتيح الفرصة لها باستخدام الوسائل التعليمية وتفعيل التكنولوجيا؛ مما يضيف جواً من المتعة، والبحث لدى الطالبات.

ما أفرزه السؤال الثاني من نتائج؛ ونصه: هل لديك المعرفة النظرية المتعمقة حول التعلم القائم على المشاريع، والمهارات العملية لتطبيقه، وما انعكاس استخدامها على الطلبة؟ جاءت استجابات معلمي العلوم عن هذا السؤال، وما تبعه من أسئلة سابرة بشكل متفاوت، فقد أشار المعلمان (علي، عدنان) إلى أن لديهم معرفة نظرية، حول التعلم القائم على المشاريع، ولكن ينقصهم مهارات، وخبرة عملية عند التطبيق، وهما عندما حاولا استخدام طريقة المشاريع، لاحظا أن هذه الطريقة تشجع طلبتهم على التعلم الذاتي، وتنمية العلاقات الاجتماعية، وبث روح العمل التعاوني فيما بينهم.

وأكدت المعلمة (عائشة) أن لديها معرفة حول التعلم القائم على المشاريع، لكن الخوف من التطبيق، يمنعها من تكرار الاستخدام لهذه الطريقة، مع أنها لاحظت، عندما حاولت استخدامها مرة واحدة، خلال العام الدراسي، أن هذه الطريقة ساعدت في تغيير أساليب التفكير، خلال حصة العلوم لدى طالباتها.

أشارت المعلمة (عائشة) أيضاً إلى أنها طرحت فكرة المشروع مرة واحدة، وشعرت أن الطالبات تحمسن للعمل الجماعي، والبحث، لكنها لم تلاحظ أي استجابة من الأهالي، على الرغم من أنها أخبرتهم بأهمية هذه الطريقة. وأكد معلمان آخران، أنهما لا يعرفان إجراءات هذه الطريقة، ولم يحاولا استخدامها طيلة خبرتهما في تدريس العلوم. أما المعلم الآخر، فأشار إلى أنه لا يعرف شيئاً عن التعلم القائم على المشاريع، ولم يستخدمه؛ لأنه سمع به للتو.

وهناك معلمتان (فاطمة، مريم) اثنتان، أشارتا إلى أن لديهما المشاريع، التي لها انعكاسات عظيمة على الطالبات، فهي تؤدي إلى تنمية مهارات البحث العلمي، وكتابة تقارير علمية جيدة

من الطالبات، وتنمية الثقة في النفس، وتحفيز التعلم الذاتي الذي يتفق، وميول الطالبات، وحاجاتهم.

إنَّ إقرار بعض معلمي العلوم؛ بعدم معرفتهم للتعلم القائم على المشاريع، وضعف المهارات العملية للتطبيق، بالرغم من تركيز مناهج العلوم المطورة على ذلك، وانعكس وبشكل واضح على مدى استخدامهم لها في تدريس العلوم؛ فقد أشار بعضهم إلى قلة استخدامهم لها، واعتمادهم على طرائق، اعتادوا عليها؛ مثل المحاضرة، والعرض العملي، وهذا يتفق ودراسة ديفيد (David, 2008)، ودراسة هلموسلفر وبراوز ((Helmo – Silver & Barrows, 2006)، الذين أكدوا أنه من الصعب تنفيذ التعلم القائم على المشاريع، واستخدام حلِّ المشكلات من قبل المعلمين؛ لأن ذلك يتطلب معلمًا متقنًا للتدريس، واستراتيجياته. وأشار (Healy, 2005) إلى أن التحدي الذي يواجه المعلمين؛ هو كيفية ربط التعلم، القائم على المشاريع بالمهارات، والخبرات العملية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الخاص بالمُعيقات، والتحديات التي تحول دون استخدام التعلم القائم على المشاريع، وجاءت هذه المُعيقات، والتحديات، والخبرات العملية ترتب ما استجاب إليه المعلمون؛ كالآتي:

-تحتاج طريقة المشاريع، إلى وقت طويل، وإلى جهد أكبر.

-تحتاج طريقة المشاريع، إلى إمكانيات مادية أكثر.

-لا تناسب دائمًا المادة التعليمية، فإمكانية تطبيقها تكاد تكون محدودة.

-تحتاج إلى تدريب أكثر.

-عدم توافر الظروف الملائمة لتطبيقها؛ من حيث البيئة الصفية، وقلة الإمكانيات المادية.

-عدم الإلمام الكافي بها من جميع المعلمين.

-ضعف إمكانيات المدرسة، وفقر البيئة، وإضاعة وقت الحصة، واعتماد بعض الطلبة على الآخرين.

-عدم توفر المصادر، والأساليب، والوسائل التعليمية، التي تتطلب توفر مواد، وتسويق، وتخطيط عالٍ.

إنَّ هذه التحديات أگدتها دراسات سابقة؛ كدراسة سنتاك، وستاوتي، وديوي، وسري، (Cintang, Setyowati, Handayani, 2018)، ودراسة روغرس، وآخرون (2011) التي أگدت أن التعلم القائم على المشاريع، يحتاج إلى مصادر، ومراجع تعليمية وهذا مكلف على بعض المدارس،

فضلاً عن صعوبة التنفيذ؛ لكثرة المواد الدراسية، وتحتاج هذه الطريقة أيضاً معلماً متقناً، ومدرّساً بشكل جيد.

إنّ هذه المعوقات ترتبط بوضع تدريس العلوم في المدارس الأردنية، وبمعلم العلوم، سواء أكان ما يتصل بمعرفته النظرية، وتدريبه قبل الخدمة، وأثناءها، أم ما يتصل بالطلبة، وأولياء الأمور، وترتبط التحديات أيضاً بمشرفي، ومديري المدارس، وما يتصل بالمدرسة من اكتظاظ الصفوف، ونقص المواد، والتجهيزات المخبرية، والأدوات اللازمة لتنفيذ التعلم القائم على المشاريع، وهذا لا يتفق، وتوجهات وزارة التربية والتعليم، وخطتها نحو تطوير، وإصلاح التعليم، وبخاصة تدريس العلوم، وتدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة؛ لمواكبة التطوير التربوي، نحو اقتصاد المعرفة، وحوسبة المناهج، ورغد المختبرات المدرسية العلمية، بأحدث الأدوات، والتجهيزات المخبرية، ومن جهة أخرى، ما زال معلمو العلوم يميلون إلى الطرائق الاعتيادية في تدريس العلوم، وهذا لا يتفق، والتوجهات الحديثة للتربية العلمية؛ ممّا يدعو إلى ضرورة التعمّق في دراسة واقع تدريس العلوم، والارتقاء بالتأهيل المعرفي، والعمل على لمعلمي هذه المادة قبل الخدمة، وأثناءها؛ لرفع نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية للعلوم،، والرياضيات (PISA & TIMSS) التّوصيات:

في ضوء نتائج الدّراسة؛ يمكن التّوصية بما يأتي:

- ضرورة عقد دورات تدريبية، لمعلمي العلوم؛ لتعريفهم بالتعلم القائم على المشاريع، وتنمية مهاراتهم فيه.
- العمل على تذليل العقبات، التي تقف حائلاً أمام استخدام معلمي العلوم، للتعلم القائم على المشاريع.
- إجراء دراسات أخرى، حول التعلم القائم على المشاريع في مواد علمية أخرى؛ باتباع مناهج بحث شبه تجريبية، ووصفية، ونوعية.

المراجع:

- أمبو سعيدي، عبدالله والبلوشي، محمد (2011). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بكير، مليكة. (2022). واقع تطبيق استراتيجيات التعليم القائم على المشروع من وجهة نظر أساتذة المواد الأدبية والشرعية والاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*. 15 (1)، 863-844.
- زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتربيتها*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيود، أسامة والصيفي، عبدالغني (2016). واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
سعيد، صابر (2017). التعليم والتعلم والتربية: مدونة سبيلنا
www.3ooloom.com

طالبة، هادي والصريرة، باسم والشميلة، نسرين والصريرة، خالد (2010). طرائق التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عادل، محمد (2009). اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
عبيدات، ذوقان وأبو السعيد، سهيلة (2017). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرّف التربوي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

اللهاية، اية وعمران، إبراهيم (2021). توظيف التعلم القائم على العمل والصعوبات التي تواجهه في المدارس الثانوية المهنية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

Chanline, L. (2008). Technology integration applied to project –based learning in science. *Innovation in Education and Teaching International*. 45(1), 55-65.

Cintang,N. & . & Setyowati, D. & Handayani, S.(2018). The Obstacles and Strategy of Project Based Learning Implementation in Elementary School. *Education and Learning*.12(1), 7-15.

Dann, C., (2012). *Is project based learning more effective than direct instruction in school science classroom*. unpublished thesis, University of Manitoba, Canada.

David, J. (2008). What Research Says About Project Based Learning. *Educational leadership*. 65(6).

Esmail, J. (2006). *Theory in practice: Constructivism and the technology of instruction in authentic project-based computer class*. Texas: University of North Texas.

Green-Mitchell, T., (2021). Exploring Jamaican Primary School Teachers' and Students' Experiences of Project-based Learning in the National Standards Curriculum. *Journal of Education & Development in the Caribbean*. 1/2(20), 164-192.

Gultekin, M. (2007). The effect of project based learning on learning outcomes in the fifth grade science education, *Elementary Education online*. (1), 93-112.

Haefner, L. & Zembal-Saul, C., (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning. *International Journal of Science Education*. 26(13), 1653-1674.

Harriman, S., (2003). Project-based learning meets the internet: students experiences of online projects. *NZARE/AARE Conference: educational research, risks and dilemmas*. Auckland, NEW Zealand, 29 November-3 December.

- Holubova, R., (2008). Effective teaching methods –Project-based learning in physics. *US –China Education Review*. 5(12), 49.
- Kilic, I. & Ozel, M., (2022). Teachers' and students' views about the applicability of the project-based learning approach in science courses in Turkey. *South African Journal of Education*. 42(3), 1-9. 9p.
DOI: 10.15700/saje.v42n3a2103.
- Klymchuk, S., Zverkova, T., Gruenwald, N. & Sauerbier, G. (2008). Increasing engineering students' awareness to environment through innovative teaching of mathematical modeling. Teaching Mathematics and its Applications: *An International Journal of the IMA*. 27(3), 123–130
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W. & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*. 94, 483–497.
- Lee, K. & Tan, L. & Goh, N. & Chia, L. & Chin, C., (2000). Science Teachers and Problem Solving in Elementary Schools in Singapore. *Research in Science & Technological Education*. 18 (1), 113-126.
- Rogers, M., Cross, D., Gresalfi, M., Nare, A.E., & Buck, G. (2011). First Year Implementation of a Project-Based Learning Approach: the Need for Addressing Teachers' Orientations in the Era of Reform. *International Journal of Science and Mathematics Education*. (9), pp. 893–918.
- Mergendoller, J. & Maxwell, N. & Bellidimo, Y., (2007). The effectiveness of problem based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *Interdisciplinary Journal of problem –based learning*. 1(2), 49-69.
- Neo, M., & Neo, T., (2010). Students perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: a Malasian experience, *the Turkish Online Journal of Educational technology*. 9(1), 177-184
- Pizzini, E. & Shepardson, D. & Abell, S., (1989). Arational for and the Development of a problem-solving model of instruction in science education. *Science Education*. 73, 523-534.
- Setyowati, C. & Handyani, D. & Dewant, S., (2018). The obstacles and Strategy of Project Based Learning Implementation in Elementary Schools, *Journal of Education and learning*. 12(1), 7-15.
- Shepardson, D., (1997). The nature of student thinking in life science laboratories. *School science and mathematics*. 97(1), 37-44.
- Setiawan, B. & Supiandi, M., (2018). The Contribution of Metacognitive Skills and Reasoning Skills on Problem Solving Ability Based on Problem Based Learning (PBL) Model. *Anatolian Journal of Education*. 3(2), 75-86. <https://doi.org/10.29333/aje.2018.327>
- Short, K., (2011). *High School Teacher Knowledge And Implementation Of Individualized And Differentiated Instruction And Constructivist And Project –Based Learning In A One-To-One Computing Environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Dowling College, New York.

- Thomas, J., (2000). *A review of research on project-based learning*. Retrieved on from: <http://www.bobpearlman.org/bestpractices/PBL-Research.pdf>
- Turgut, H., (2008). Prospective science Teaching Conceptualization About Project Based learning. *International Journal of Instruction*, 1(1).61-79
- Walker, A. & Leady, H., (2008). A Problem -based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines and assessment levels, Interdisciplinary. *Journal of Problem –based learning*. 3(1), 12-43
- Walker, L., (2003). *From science fair to project based science a study of the implementation of an innovation through an existing activity system*. Unpublished Doctoral Dissertation, North Western University, USA.
- Wurdingr, S. & Haar, J. & Hugg, B. & Bezon, J., (2007). Aqualitative study using project based learning in amainstream middle school. *Improving Schools, SAGE Publications*, 10(2), 150-160.
- Yuen,L.H. (2009). From foot to shoes: Famlies and teachers perceptions of the project approach. *Early Childhood Education Journal*.37(1), 23-33.
- Yuningsih, B. & Susilo, M., (2022). Analogipedia: An android-based module utilizing PBL model based on analogical approach to improve students' creativity. *Anatolian Journal of Education*, 7(1), 45-56. <https://doi.org/10.29333/aje.2022.714a>



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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Refereed & Peer-Reviewed Journal

Mulhaq-Volume (12), Number (3), Rajab 1447, December 2025

The views and ideas expressed in the articles published in this journal are of their own authors and do not reflect the views of the editorial board or the World Islamic science and Education University or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

ISSN 2311-0538

E-ISSN 2789-6579



All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2013, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

Website: www.wise.edu.jo

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Mulhaq-Volume (12), Number (3), Rajab 1447, December 2025

Editor in Chief

Prof. Yazeed Ahmad Al-Sbou

Editorial Staff

Prof. Ibrahim Sabry Al-Arnaout	The World Islamic Science & Education University
Prof. Mahmoud Mubarak Obidat	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abdul Raouf Ahmed Bani issa	The University OF Jordan
Prof. Shaker Alkshali	AL-Zarqa University
Prof. Anas Abdel Wahed Al-Jaber	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abdullah Abdul Qadir Qwaider	The World Islamic Science & Education University
Prof. Saleh Ali Al-Shoura	The World Islamic Science & Education University
Prof. Laila Farouk Abdeen	The World Islamic Science & Education University
Dr. Amer Ahmed Al-Rahaifa	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Jaza'a Muhammad Al -Masarwah	Former Dean of the Faculty of Arts / Mu'tah University
Prof. Montaha Taha Al -Harahshah	College of Arts / Al -Bayt University
Prof. Muhammad Nayef Al -Amayreh	Dean of the College of Social Sciences / Mu'tah University
Prof. Saleh Muhammad Al -Rawadya	Professor of Curricula and former Dean of the College of Educational Sciences/ University of Jordan
Prof. Suleiman Ahmed Al -Qadri	College of Educational Sciences / Al -Bayt University
Prof. Mahmoud Khaled Al -Jaradat	College of Educational Sciences/ Hashemite University
Prof. Khaled Ashq Abu Tayah	Former Dean of the College of Educational Sciences/ Al -Hussein Bin Talal University

English Language Editor
Dr. Manal Al-Zarieni



Arabic Language Editor
Dr. Anas Qarqaz

Dr. Ahlam alzaben

Designer: Bashar Alwraikat