جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

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

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

مجلة علمية عالمية محكمة

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

Al-Mishkat

for Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

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

Volume (13), Number (1),Dhul-Alqidah,1447, April. 2026
E-ISSN 2790-251X
ISSN 2311-097X

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الثالث عشر/ العدد الأول/ ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م

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

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمّان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد الثالث عشر/ العدد الأول/ ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م

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

تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي- جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد الثالث عشر/ العدد الأول/ ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م

رئيس هيئة التحرير

أ.د يزيد أحمد السبوع

هيئة تحرير المجلات العلمية

الأستاذ الدكتور ابراهيم الأرناؤوط	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور ممدوح حسن العدوان	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمود مبارك عبيدات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الرؤوف بني عيسى	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور أنس عبد الواحد الجابر	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور شاكر الخشالي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الله عبد القادر قويدر	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتورة ليلى عابدين	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور عامر أحمد الرهايفة	جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور جزاء محمد المصاروة	عميد كلية الآداب سابقا/جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور منتهى طه الحراحشة	كلية الآداب/جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور محمد نايف العمايرة	عميد كلية العلوم الاجتماعية/جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية	أستاذ المناهج وعميد كلية العلوم التربوية سابقا/الجامعة الاردنية
الأستاذ الدكتور سليمان احمد القادري	كلية العلوم التربوية/ جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور محمود خالد الجرادات	كلية العلوم التربوية/ الجامعة الهاشمية
الأستاذ الدكتور خالد عاشق أبو تايه	عميد كلية العلوم التربوية سابقا/جامعة الحسين بن طلال

المحرّر اللغوي/ اللغة العربية

د. أنس قرقز

المحرّر اللغوي/ اللغة الإنجليزية

د. منال الزرعيني

أمين سر: بشار الوريكات

اخراج العدد: بشار الوريكات

مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر:

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

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

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

- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.

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

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

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

- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

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

تعليمات النشر:

- أن يُكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (150) كلمة لكلٍّ منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتُكتب الكلمات الدالة **(Keywords)** في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبّر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: [1]، [2]، [3]، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (6) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (1)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

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

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

الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

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

الكناني، شافع بن علي (ت730هـ/ 1330م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

الدوريات:

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

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط1، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997م، ص417.
- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ().
- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.
- تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين «» بعد تخريجها من مظانها.
- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الالكتروني: www.wise.edu.jo

المحتويات

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
د. أحلام عامر الزبن	السّكن والبيت ومرادفاتهما في القرآن الكريم بين الدّلالة اللّغوية والوظيفة التّشريعيّة (دراسة تحليليّة)	28-13
أحمد محمد الخوالدة	القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في تفسير أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق	56-29
صادق محمود طلفاح د. علا محمود الحمايدة	مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لمهارات التفكير المكاني	83-57
أ.د. حسين مصطفى غوانمة	فونيم الكاف وألوفوناته في العربية الفصحى ولهجاتها	96-85
د. رائد حمد عايد المهيرات	شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ مِنْ صَنْعَةِ الشَّيْخِ الإِمَامِ الأَجَلِّ أَبِي الفَضْلِ أَحْمَدَ بن مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيِّ رَحِمَهُ اللهُ المُتَوَفَّى سَنَةَ (518هـ/1124م) (تَحْقِيْقٌ وَدِرَاسَةٌ)	135-97
حمزة مصطفى العلاونة	فاعلية التعليم المتمايز في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي	166-137
د. ليالي علي عربيات هلا محمد نور الحياري د. هناء محمد حجازي	تطور الزخارف النباتية والهندسية في الفن الإسلامي حتى العصر العثماني "دراسة تحليلية".	205-167
أ.د. يحيى سليم البشتاوي د. مريانا محمد أمين العلاونة د. رائد جمال السعايدة د. طارق وليم عودة	الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الاردني (نماذج مختارة)	236-207
سارة بي أوغلو	الأصوات المائعة في العربية والتركية (دراسة تقابلية)	269-237
د. مؤيد أحمد الشرعة	رمز الخريف وسقوط الحضارة في رواية خريف أشبيلية للروائي وليد سيف	293-271

ثائر محمود القطيفان أ.د. حامد عبد الله الطلافحة	أثر استراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية مهارات لتفكير الناقد والتفكير المستقبلي في مبحث الجغرافيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن	322-295
سمر محمود عتوم د. عرين محمد غزيوات	القدرة التنبؤية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين	379-357
ثريا صالح الشبلي أ.د. حامد عبد الله الطلافحة	أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quiz let) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن	411-381
علي الأسمر العنزي أ.د. موفق رياض مقدادي	المنهج الخفي ودوره في التوجيه السلوكي والأخلاقي (دراسة تطبيقية في الأمثال الواردة في موسوعة أمثال العرب)	430-413
أ.د. محمود مبارك عبيدات	منهج التحسين بين الفِكر النّحويّ العربيّ ونظريّة الأفضلية اللغوية	465-437
أ.د. ناصر إبراهيم النعيمي سلوى ناصر صندوقة	المصطلح الفكريّ عند سيبويه دراسة وصفيّة تحليليّة	487-467
همسة إبراهيم جرار	دراسة تحليلية مقارنة بين منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية وماليزيا	510-489
د. أفنان عبد الحافظ الديات عبير حمود الرواحنة د. شامة يحيى الحديد	تمكين ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: دراسة مقارنة للتشريعات الأردنية والأمريكية مع اقتراح تصور قانوني داعم	573-511
ختام ضيف الله الغيلاني أ.د. حامد عبد الله الطلافحة	أثر التدريس باستخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في الأردن	616-575
علي نوح الشهري أ.د. عليا محمد العويدي	فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة	645-617
سمية جميل أبو حمد	قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على	683-647

د. يوسف محمود عاروري	تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن	
أ.د. أحمد غالب الخرشة	البناء الفنيّ في زهديّات أبي العتاهية " القصيدة الهمزيّة" أنموذجًا	710-685
د. أحمد عبد الموجود معوض د. أحمد كامل الشريف	الْإِيقَاعُ الصَّوْتِيُّ فِي مَقَامَاتِ الْهَمَذَانِيِّ الْمَقَامَةُ الْحَرْزِيَّةُ نُمُوذَجًا	742-711
عبير جراد النوايسة	من مظاهر التكرار في حكايتيّ " السلحفاة تفوز بالسباق "و " غزوان والحمال " في شعر محمد جمال عمرو	761-743

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/11/3م تاريخ قبول البحث: 2026/2/11م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

السّكن والبيت ومرادفاتهما في القرآن الكريم بين الدّلالة اللّغوية والوظيفة التّشريعيّة (دراسة تحليليّة)

د. أحلام عامر شريف الزبن*

الملخص

تتناول هذه الدراسة بالتحليل الدلالي مفهومَي السَّكن والبيت في القرآن الكريم، بوصفهما من المفاهيم القرآنية المركزية التي تمسّ جوهر الوجود الإنساني وتعبّر عن حاجته الفطرية إلى الأمان والاستقرار والسكينة. فالقرآن لا ينظر إلى السكن على أنه مجرّد مكان للإقامة، بل يعدّه قيمة روحية ومقصدًا شرعيًا يحقّق الطمأنينة النفسية والاجتماعية. أما البيت، فيتجاوز كونه بناءً ماديًا ليصبح مؤسسة قيميّة تحفظ الإنسان والأسرة والمجتمع، وترمز إلى الهوية الإيمانية والعمران الحضاري.

تسعى الدراسة إلى تحليل الفروق الدلالية والسياقية بين الألفاظ القرآنية المتقاربة (السكن، البيت، الدار، المأوى) من خلال مقاربة لغوية– تفسيرية، بالاستناد إلى المصادر المعجمية والتفاسير المأثورة والمعاصرة.

وقد أظهرت النتائج أنّ الترادف في القرآن الكريم ترادف وظيفي لا لفظي؛ فالسكن يدلّ على حالة الطمأنينة، والبيت على الخصوصية الاجتماعية، والدار على الفضاء الوجودي، والمأوى على المآل والمصير. كما يتبيّن أن اختيار الألفاظ يخضع لنسقٍ بيانيّ دقيق يربط بين المعنى اللغوي والمقصد التشريعي، ويؤكد أن البيت في الرؤية القرآنية هو لبنة العمران الإيماني ومركز السكينة الإنسانية.

الكلمات المفتاحية:
السكن – البيت – الدار – المأوى – الدلالات القرآنية – دراسة تحليلية.

* محاضر متفرغ، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. ahlam.alzaben@wise.edu.jo

1.المقدمة:

يُعدّ مفهوم السكن والبيت من المفاهيم القرآنية المركزية التي تتجاوز المعنى المادي إلى أفقٍ أوسع من المعاني العقدية والاجتماعية والإنسانية. فالقرآن الكريم لا يتعامل مع السكن على أنه مجرّد موضع للإقامة، بل يجعله رمزًا للسكينة والطمأنينة والمودة والاستقرار الأسري والاجتماعي [1]. وقد وردت ألفاظ متعددة تعبّر عن هذا المعنى في القرآن، مثل السكن، البيت، الدار، المأوى، القرار، وكل لفظٍ منها يُسهم في بناء منظومةٍ لغوية وشرعية متكاملة تعبّر عن حاجة الإنسان الفطرية إلى الأمان والانتماء والطمأنينة.

يُقدّم القرآن الكريم السكن بوصفه نعمةً إلهية وآيةً من آيات الخلق، كما في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّن بُيُوتِكُمْ سَكَنًا﴾ [النحل:80]، فهو ليس مجرد مأوى مادي، بل إطار نفسي وروحي يعيد للإنسان توازنه في خضمّ حركة الحياة. أمّا البيت، فيتجاوز كونه بناءً من الطين أو الحجر إلى كونه مركزًا للعبادة والعمران الإنساني، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ﴾ [الحج:26]. وبذلك تتنوّع الدلالات بين البعد الروحي (بيت الله الحرام والبعد الاجتماعي) بيوت الناس (والبعد الأخروي) *الدار الآخرة*) ، في تداخلٍ يعبّر عن عمق الرؤية القرآنية للوجود الإنساني.

ومن خلال تتبّع التفاسير الكبرى- كـ«جامع البيان» للطبري و«الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي و«تفسير ابن كثير» و«التحرير والتنوير» لابن عاشور- تتجلّى ثراءات دلالية متشابكة بين المعنى اللغوي والمقصد الشرعي. فقد تناول المفسرون «السكن» بوصفه راحةً للنفس واستقرارًا للجسد، و«البيت» بوصفه موضعًا للستر والحماية وكرامة الإنسان. كما يظهر من خلال الرؤية التفسيرية الحديثة عند وهبة الزحيلي وسيد قطب أنّ البيت في التصور القرآني ليس مجرد بناءٍ اجتماعي، بل مؤسسة قِيَميّة تحفظ كيان الفرد والمجتمع وتؤدي وظيفة أخلاقية وتربوية في آنٍ واحد[2].

وتبيّن المدوّنة اللّغوية والمعجمية أن الألفاظ ذات الجذر سكن وبيت تتنوّع في استعمالها القرآني بين المحسوس والمعنوي؛ فـ«السكن» يُستعمل للنوم والراحة والطمأنينة والقرار، بينما «البيت» يرد للدلالة على مكان السكن أو مكان العبادة أو الأسرة، وفي مواضع أخرى كرمزٍ للثبات والاستقرار. وقد أشار الراغب الأصفهاني في كتابه "مفردات ألفاظ القرآن" إلى أن السكن هو «ما يُسكّن إليه الإنسان ويطمئنّ به»، في حين أن البيت «ما يُؤوي إليه ويحتمي به»[3].

إنّ هذا التنوّع الدلالي يعكس غاية القرآن في بناء الإنسان والعمران معًا، ويكشف كيف تتداخل العقيدة بالشريعة في صياغة رؤيةٍ شاملة للحياة، تُعلي من قيمة البيت باعتباره لبنةً أولى

في بناء الأمة، ومن السكن باعتباره مقصدًا من مقاصد الشريعة في حفظ النفس والأسرة والعِرض.

2.مشكلة الدراسة:

على الرغم من كثرة المواضع القرآنية التي تناولت السكن والبيت[4]، فإنّ المعالجة العلمية لهذه المفاهيم ما تزال متفرّقة بين كتب التفسير واللغة والفقه دون وجود دراسةٍ تحليليةٍ موضوعية تجمع بين التحليل اللغوي والسياقي والمقاصدي. ويؤدّي هذا التشتّت إلى غموضٍ في فهم الفروق الدقيقة بين الألفاظ مثل بيت، دار، سكن، مأوى، مما يحدّ من إمكانية استثمار هذه الدلالات في الفقه الأسري والاجتماعي المعاصر[5].

كما أنّ البعد الرمزي للبيت في القرآن[6]-مثل بيت الله الحرام وبيوت الأنبياء[7]-لم يُدرَس دراسةً تكاملية تُبرز ارتباطه بهوية الأمة وبناء عمرانها الإيماني والحضاري[8].

ومن هنا تتحدّد مشكلة الدراسة في: نقص الدراسة الموضوعية المقارنة لدلالات "السكن والبيت" في القرآن الكريم، بما يدمج الدرس اللغوي والتفسيري والمقاصدي[9]، ويُنتج خلاصاتٍ علمية قابلة للتوظيف العقدي والشرعي والحضاري[10].

3.أسئلة البحث:

السؤال الرئيسي: ما الدلالات القرآنية لمفهومي السكن والبيت، وكيف تتشكّل عبر السياقات اللغوية والشرعية، وما الفروق بين الألفاظ ذات الصلة (البيت، الدار، السكن، المأوى)؟

الأسئلة الفرعية:

- ما الفروق الدلالية بين "السكن" و"البيت" في ضوء السياق القرآني؟
- كيف تؤثر الصيغ الصرفية على المعنى في كل موضع؟
- ما العلاقة بين الاستعمال القرآني والمعنى المعجمي الأصلي في اللغة العربية؟
- كيف توظّف الألفاظ في السياق البلاغي لبناء التوازن الدلالي في النص القرآني؟

4.أهمية الدراسة:

1.سدّ فجوة معرفية: تجمع بين التحليل اللغوي والسياقي والمقاصدي لألفاظ (السكن/ البيت/ الدار/ المأوى) بدل المعالجات المجتزأة؛ فتقدّم إطارًا موضوعيًا مقارنًا قابلًا للتوظيف البحثي والتطبيقي.

2.تعزيز البناء المقاصدي: تُبرز كيف يخدم مفهوم السكن "مقصد الطمأنينة والقرار"، وكيف يؤسّس "البيت" لمؤسسة قيمية تحفظ الدين والنفس والعِرض والأسرة.

3.تفعيل الدلالة الشرعية في الو اقع: ترجمة منظومة حرمة البيوت، وآداب الاستئذان، وتنظيم الحياة الأسرية إلى مبادئ عملية للسياسات الاجتماعية والبرامج التربوية.

4.الإسهام الحضاري: ربط رمزية البيت (بيت الله الحرام/ بيوت الأنبياء) بهوية الأمة وعمرانها الأخلاقي والروحي، بما يدعم خطاب الهوية والتماسك الاجتماعي.

5.أداة لمقارنة التفاسير: تقدم نموذجًا للتكامل بين مدارس التفسير (البيانية/ الفقهية) عبر تطبيق واحد ثريّ الموضوع.

5.أهداف الدراسة:

الهدف العام: بناء خريطة دلالية لمفاهيم السكن والبيت في القرآن الكريم، تُظهر الفروق بين الألفاظ وتبيّن توظيفاتها التشريعية والحضارية.

الأهداف الخاصة:

1.تحليل معجمي– بلاغي لألفاظ المجال (سكن/ بيت/ دار/ مأوى/ قرار/ سكينة) واستنباط الفروق الدلالية في ضوء السياق القرآني.

2.استخراج النسق التشريعي المتعلق بحرمة البيوت وآداب الاستئذان وتنظيم الحياة الأسرية من خلال مواضعها المركزية (خاصةً في سورة النور).

3.بيان الرمزية العقدية للبيت (البيت الحرام/ بيوت الأنبياء) وعلاقتها بالهوية الإيمانية والعمران.

4.تركيب منظور مقاصدي يربط بين الدلالات اللغوية والأحكام والغايات (الطمأنينة، السكينة، صيانة الكرامة، حفظ الأسرة).

5.اقتراح تطبيقات معاصرة تربوية واجتماعية تستثمر نتائج الدراسة في بناء ثقافة البيت الآمن والسكن المُطَمْئِن.

6.مصطلحات الدراسة:

1.السَّكَن:

هو حالة القرار والطمأنينة التي يقصدها الشرع للأسرة في موضع الإقامة، ويجمع بين المكان المادي والمعنى النفسي للاستقرار والأنس[11].

2.**السَّكِينَة:**

طمأنينةٌ وسكونٌ يفيضهما الله تعالى على القلوب فتثبت عند الخوف والاضطراب، وهي البعد الروحي الملازم للسكن[12].

3.البَيْت:

موضع السُّكنى والخصوصية والعِشرة، يجمع بين الوظيفة المادية والاجتماعية والرمزية، ويتسع ليشمل بيت الله الحرام رمزًا للتوحيد والهوية الشعائرية[13].

4.الدَّار:

حيّز أوسع من البيت، يُستعمل في القرآن للدنيا والآخرة، ويدل على الاستقرار والجوار والمصير الإنساني[14].

5.المَأْوَى:

ملجأٌ يُلجأ إليه للحماية والأمان من الخوف أو الضياع، ويُستخدم للدلالة على المأوى الدنيوي والأخروي[15].

6-حُرْمَةُ البُيُوت وآدابُ الاسْتِئذَان:

الخصوصية التي شرعها الإسلام لحماية البيوت وصيانة العورات والكرامة، وتشمل آداب الدخول والاستئذان كما وردت في سورة النور[16].

المبحث الأول: الدلالات اللغوية والبيانية لألفاظ السكن والبيت في القرآن الكريم:

يتناول هذا المبحث التحليل اللغوي والمعجمي والبياني لألفاظ (السكن، البيت، الدار، المأوى)، مع دراسة السياقات القرآنية التي وردت فيها، وبيان الفروق الدلالية بين هذه الألفاظ في ضوء مقاصد الخطاب القرآني.

يُظهر الحقلُ الدلالي لألفاظ السَّكَن والبيت والدّار والمأوى في القرآن الكريم تراكبًا بين الأصل اللغوي والبنية البلاغية والمقاصد التشريعية، بحيث لا تُقرأ الألفاظ على مستوى الوضع المعجمي فحسب، بل ضمن نسقٍ سياقيّ يصوغ قيَم الطمأنينة والقرار وحرمة الخصوصية والعمران. وتتقاطع في بناء هذا الحقل مصادرُ اللغة القديمة ومعاجم الغريب وعلوم القرآن ومباحث الدلالة الحديثة، بما يسمح بضبط الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة وتتبّع تحوّلاتها السياقية.

1- الجذور اللغوية والمعاني الأصلية لألفاظ (السكن، البيت، الدار، المأوى) في معاجم اللغة:

يرجع السَّكَن إلى أصل يدلّ على أنّ السكون ضدّ الحركة، واستقرارِ النفس والجوارح؛ ومنه «سكن الليل» إذا هدأ، و«المسكن» موضع القرار، فتجتمع في الجذر مادتا الهدوء والمكان معًا[17]. ويُستثمر هذا الأصل في الدلالة القرآنية ليعبّر عن حالةٍ نفسيّة (السَّكينة) ومكانٍ محسوس (المسكن) في آنٍ واحد.

أما البيت فمادته من «بَيَتَ» لما يقع بالليل، ثم غلب على مكان المبيت والإقامة، ومنه بيوت الشعر والخيام؛ فالبيت في أصل وضعه «موضع المبيت» ثم اتّسعت دلالته لما يُعظّم (البيت الحرام) ولما يرمز إلى الأسرة والحرمة[18].

وتنصرف الدّار إلى «المحلّة المتدارَة» أي التي يُدار فيها الناس ويجتمعون؛ فغلبت على المحلّ الواسع الذي يضمّ البيوت وما حولها من فِناء وساحة، ومنه دار الدنيا ودار الآخرة بوصفهما فضاءين وجوديّين قيميين [19].

وأما المأوى فمن «أَوَى» إذا لَجَأ وقَصَد؛ فالمعنى الأصلي «الملجأ الذي يُقصَد دفعًا للخوف أو الطلبِ للأمن»، وهو معنى يضيف إلى السكن والبيت بعدَ الاحتماء والكفاية عند الحاجة [20]وتخدم كتب الغريب هذا التقعيد بإيراد شواهد الاستعمال القرآني المبكّر، وضبط الفروق بين السكنى والإيواء، وأنّ كلَّ سكنٍ إيواءٌ من وجهٍ وليس كلُّ إيواءٍ سكنًا من كلّ وجه .

2- السياقات القرآنية لألفاظ السكن والبيت والدار والمأوى:

يُوظَّف السَّكَن في القرآن لإفادة القرار النفسي والعِشرة («لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا») (**الروم: 21**) وكذلك لبيان نعمة المسكن المادّي («جَعَلَ لَكُم مِّن بُيُوتِكُمْ سَكَنًا») (النحل: 80) بما يربط النِّعمتين: نعمة المكان ونعمة المعنى[21].

ويَرِد البيت في سياقاتٍ تشريعيةٍ وأخلاقية: حرمة الدخول والاستئذان وآداب الخصوصية في سورة النور، وفي السياق الشعائري الرمزي «البيت الحرام» الذي يتجاوز المأوى إلى الهوية والعهد والتوحيد[22]. كما تُسند إلى «البيوت» وظائف تربوية («فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَن تُرْفَعَ») (النور: 36) بما يجعل البيتَ مؤسسةً للذكر والعلم[23].

أما الدّار فتتّسع دلالتها إلى البعد الميتافيزيقي (دار السلام/ دار الآخرة). وتُقابل «دار الدّنيا» في نظام تقويمٍ أخلاقي يوجّه السلوك ويحدّد مراتب التعلّق.

ويأتي المأوى غالبًا في مقام الإنقاذ والحماية («فَأْوُوا إِلَى الْكَهْفِ» (الكهف: 16). فينقل اللفظُ معنى الالتجاء من المكان المادّي إلى المصير الوجودي، جامعًا بين بعدَي اللزوم والجزاء[24]، وفي مقام الجزاء «وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ» (التوبة: 73)، «وَمَأْوَاهُمْ النّار» (آل عمران: 151).

3- المقارنة الدلالية والبلاغية بين الألفاظ المتقاربة:

تُظهر المقارنةُ أنّ السَّكَن يغلب عليه معنى الحالة (سكون النفس والطمأنينة) مع المكان الذي يحقّقها، فهو لفظٌ «حال- مكان» معًا، بينما البيت (مكان- مؤسّسة): إطار للأسرة والحرمة والعبادة، تتولّد منه آدابٌ وحدودٌ وتشريعات[25].

وتدلّ الدّار على «الحيّز» الأشمل الذي يحتضن البيوت أو يجاوزها إلى دار الدنيا والآخرة، فهي لفظٌ كوني-تقييمي يُنشئ مقابلاتٍ بلاغيةً تُعيد ترتيب القيم[26] ﴿تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الْآخِرَةَ﴾. (الأنفال: 67)

أمّا المأوى فيشدّد على فعل اللجوء ومآلِه، وهو لفظٌ أمنيّ يبرُز في مقامات الخوف والنجاة والجزاء؛ لذا تتكاثف معه أدواتُ التوكيد والرسمُ المشهديّ في القصص والعِبَر[27].

ومن جهة الصناعة البيانية، يَكثُر اقترانُ «البيت» بألفاظ الرفعة والتطهير والحرمة، و«السكن» بألفاظ السكينة والمودّة، و«الدار» بألفاظ البقاء والحسنى، و«المأوى» بألفاظ النجاة والردع؛ وهو اقترانٌ أسلوبيّ يؤسّس شبكةَ حقولٍ مترابطة، يَظهر أثرُها في بناء الأحكام (الاستئذان، غضّ البصر، ستر العورة) وفي تشكيل النسق المقاصدي للأسرة والعمران[28].

وتُسهم مباحث علم الدلالة الحديثة في توضيح انتقال المعنى من المركز المعجمي إلى التخصيص السياقي، وتفسير لماذا يتسع «البيت» ليصير علامةً ثقافيةً (بيت الله، بيوت النبي) بينما يرسُم «المأوى» خطَّ المصير (مأوى الجنة/ النار)، وكيف يحافظ «السكن» على مركزية الطمأنينة في عمارة النفس والمكان معًا[29].

المبحث الثاني: الفروق الدلالية والسياقية بين ألفاظ السكن والبيت والداروالمأوى في القرآن الكريم:

تُعَدّ دراسة الفروق الدلالية بين ألفاظ الحقل الدلالي للسكن في القرآن الكريم من القضايا اللغوية الدقيقة التي تكشف عن عمق التوظيف القرآني للفظ الواحد وتنوع ظلال معانيه بحسب السياق والمقام. فالألفاظ الأربعة: (السكن، البيت، الدار، المأوى) تنتمي إلى حقلٍ دلالي واحد يشير إلى الإقامة والاستقرار، لكنها تتمايز من حيث الجذر اللغوي، والمجال المعنوي،

والبنية الصرفية، والاستعمال القرآني. ويُبرز هذا التمايز قدرة اللغة العربية على تصوير التجارب الإنسانية في صور حسية ومعنوية متراكبة.

أولًا: الفروق في الحقل الدلالي (المعنى الثابت والمتحول):

يُظهر التحليل اللغوي أن أصل مادة سكن في اللغة يدلّ على ضدّ الحركة؛ أي على الهدوء والقرار، ومنه قولهم "سكن الليل" أي هدأ وسكت، و"المسكن" موضع الإقامة والاستقرار. غير أنّ هذا المعنى الثابت يتطور في الاستعمال القرآني ليشمل المعنى النفسي والروحي، فيرتبط بـ "السكينة" التي تنزل على القلوب فتمنحها الطمأنينة بعد الاضطراب[30]. ومن هنا فالسكن يجمع بين البعدين المادي والمعنوي، فهو مكان القرار ووسيلة الراحة في آنٍ واحد[31].

أما البيت فمادته من الفعل "بَيَتَ" أي أقام بالليل، ثم انتقل المعنى من فعل الإقامة إلى مكانها، فأصبح البيت هو الموضع الذي يبيت فيه الإنسان[32]. والبيت في أصله معنى مكاني ثابت، لكنه يتحول في الخطاب القرآني إلى رمزٍ للخصوصية والعِشرة، كما في قوله تعالى: ﴿لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ﴾ [النور:27]، فالدلالة تتسع من المكان إلى المعنى الاجتماعي والخلقي.

وأما الدار فتمتاز بسعة معناها، إذ تدلّ على الحيّز الواسع الذي يضمّ البيوت وما حولها، ثم تُستعار للدلالة على أطوار الوجود الإنساني (دار الدنيا – دار الآخرة)، فهي لفظ ذو معنى متحوّل يتجاوز المادي إلى الوجودي[33]. وفي المقابل، يأتي لفظ المأوى من الجذر "أَوَيَ" أي لجأ وقصد، فهو المكان الذي يُقصد طلبًا للأمان والحماية، كما في قوله تعالى: ﴿فَأْوُوا إِلَى الْكَهْفِ﴾ [الكهف:16]، فالمعنى هنا يتجه نحو النجاة والملجأ أكثر من الإقامة الاعتيادية[34].

ثانيًا: الفروق في الاستعمال القرآني (السياق المكاني مقابل النفسي):

يستعمل القرآن الكريم لفظ السكن في مواضع متعلقة بالعلاقات الأسرية والمشاعر النفسية، كما في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا﴾ [الروم:21]، فالسكن هنا شعوريّ قبل أن يكون مكانيًا، دالّ على الأنس والطمأنينة[35]. في المقابل، يرد لفظ البيت في سياقات تشريعية أو مكانية واضحة، كقوله تعالى: ﴿فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَنْ تُرْفَعَ﴾ [النور:36]، إذ يعبّر البيت عن الموضع المادي المخصص للسكن أو العبادة.

أما الدار فتُستخدم غالبًا في سياق تقابلي بين عالمين: دار الدنيا الزائلة ودار الآخرة الباقية، بما يحمل دلالة فلسفية وأخلاقية على المفاضلة بين المتغيّر والثابت. فهي لفظة مكانية في أصلها، لكنها ترتقي في السياق القرآني لتعبّر عن مصير الإنسان وغاية وجوده[36]. بينما المأوى يرتبط غالبًا

بالمآل النهائي، فيقال: ﴿وَمَأْوَاهُمُ النَّارُ﴾ [آل عمران: 151] أو ﴿مَأْوَاهُمُ الْجَنَّةُ﴾ [السجدة: 19]، فهو يدلّ على النهاية الوجودية، لا على الإقامة العابرة[37].

ويتّضح من هذه المقارنة أن القرآن يوزع الألفاظ وفق نظام دلالي محكم؛ فـ"السكن" أقرب إلى الحالة النفسية، و"البيت" إلى البنية الاجتماعية، و"الدار" إلى المجال الكوني، و"المأوى" إلى المصير الأخروي. وهذه الطبقات تكشف عن وحدة المعنى الكبرى وهي الاستقرار، مع تعدد درجاته بين الدنيا والآخرة.

ثالثًا: التحليل البلاغي (المقابلات، الإيجاز، التكرار، الترادف، التوكيد):

تتجلّى البلاغة القرآنية في انتقاء اللفظ المناسب للسياق، إذ لا ترادف تامّ في استعمال الألفاظ الأربعة. فـ السكن يرتبط بألفاظ المودّة والرحمة، والبيت يُقرن بالحرمة والطهارة، والدار تُصاحبها ألفاظ الجزاء والحسنى، والمأوى بألفاظ النجاة أو الهلاك. هذه المقابلات الدقيقة تعكس قصدية الأسلوب القرآني في توجيه المعنى بحسب المقام[38].

ويُلاحظ أيضًا أن القرآن يستخدم الإيجاز في الجمع بين اللفظين المتقاربين لتحقيق التوازن الدلالي، مثل قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّن بُيُوتِكُمْ سَكَنًا﴾ [النحل:80]، فالجمع بين "البيوت" و"السكن" يربط بين المكان المادي والمعنى النفسي في صيغة مكثفة[39]. أما التكرار، فيأتي غالبًا لغرض التوكيد أو التخصيص، كما في تكرار لفظ "الدار الآخرة" لبيان الرسوخ والاستمرارية، بينما يتكرر لفظ "البيت" عند الحديث عن بيت الله الحرام لتأكيد القداسة والهوية[40].

أما ظاهرة الترادف، فإنها في القرآن ترادف وظيفي لا لفظي، إذ يؤدي كل لفظ وظيفة خاصة في نسيج المعنى. فلا يمكن استبدال "البيت" بـ "الدار" دون أن يتغير الأثر النفسي والمعنوي للجملة. ومن جهة التوكيد، يستخدم القرآن تراكيب مثل «فَأْوُوا إِلَى الْكَهْفِ» (الكهف: 16). لتقوية المعنى النفسي والبدني في آن، حيث يجتمع الفعل "تسكنوا" مع الفعل "فَأْوُوا" في دلالة تدرّجية من الطمأنينة إلى الملجأ[41].

جدول (1): أمثلة تطبيقية للفروق الدلالية والسياقية لألفاظ السَّكَن والبيت والدَّار والمأوَى في القرآن مع توثيق لغوي/تفسيري

اللفظ	السياق	الآية	التحليل اللغوي	المرجع اللغوي
السَّكَن	مكاني (نعمة المسكن)	﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّن بُيُوتِكُمْ سَكَنًا﴾ النحل: 80	سكنًا مصدر من سكن ضد الحركة؛ يجمع بين القرار المكاني وأثره النفسي؛ اقتران "بيوت/ سكن" يكثّف معنى المكان المنتج للطمأنينة.	الراغب الأصفهاني، *مفردات ألفاظ القرآن* (مادة: سكن)؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير* (سورة النحل:80)
السَّكَن	نفسي (عشرة وطمأنينة)	﴿لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا﴾ الروم: 21	مضارع مسبوق بلام التعليل يُوجّه المعنى للحالة الشعورية (الأُنس/ القرار النفسي) لا لمحض الإقامة.	الطبري، *جامع البيان* عند الروم:21؛ ابن منظور، *لسان العرب* (سكن).
البَيْت	تشريعي/ اجتماعي (خصوصية)	﴿لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ﴾ النور: 27	إضافة "بيوت" إلى الضمير تُرسّخ حرمة الحمى والخصوصية؛ البيت إطار ستر وملكية اجتماعية معتبرة.	القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن* (سورة النور:27)؛ الزمخشري، *الكشاف*.
البَيْت	شعائري/ رمزي (تشريف)	﴿وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ﴾ البقرة: 125	إضافة التشريف "بيتي" للتخصيص والقداسة؛ انتقال الدلالة من مأوى سكني إلى موضع عبادة مُشرّف.	الطبري، *جامع البيان* (سورة البقرة: 125)؛ ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*
البُيُوت	حضاري/ علمي (رفعة)	﴿فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَن تُرْفَعَ﴾ النور: 36	"تُرفع" تفيد التعظيم المادي/المعنوي؛ البيوت فضاء للذكر والتعليم لا مجرد مسكن.	ابن عاشور، *التحرير والتنوير* (سورة النور:36)؛ الزركشي، *البرهان*
الدَّار	تقابلي/ وجودي (مصير)	﴿وَإِنَّ الْآخِرَةَ هِيَ دَارُ الْقَرَارِ﴾ غافر: 39	"دار" حيّز أوسع من البيت؛ تقابل الدنيا/ الآخرة يثبت وظيفة تقييمية أخلاقية للّفظ.	ابن عاشور، *التحرير والتنوير* (سورة غافر:39)؛ السيوطي، *الإتقان* (مباحث التقابل)
الدَّار	تقويم أخلاقي (استحقاق)	﴿تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا...﴾ القصص: 83	دلالة الاستحقاق والتفضيل القيمي؛ "الدار" إطار للجزاء والمآل.	الزمخشري، *الكشاف*؛ ابن فارس، *مقاييس اللغة* (مادة: دار)
المَأْوَى	مآلي/ أخروي (هلاك)	﴿وَمَأْوَاهُمُ النَّارُ﴾ محمد: 12	"مأوَى" من أوَى: لجأ؛ يركّز على جهة اللجوء النهائية (مصير عقابي).	الراغب، *مفردات* (أوى)؛ القرطبي، *الجامع* (سورة محمد: 12)
المَأْوَى	مآلي/ أخروي (نجاة)	﴿عِندَهَا جَنَّةُ الْمَأْوَى﴾ النجم: 15	اقتران "جنة/ المأوَى" يبرز القرار الأبدي الآمن؛ بعدُ اللجوء الإيجابي.	الطبري، *جامع البيان* (سورة النجم:15)؛ الجوهري، *الصحاح* (أوى)
السَّكِينَة (قرين السكن)	نفسي/ روحي (ثبات)	﴿فَأَنزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ﴾ الفتح: 18	"السكينة" ترقية روحية لدلالة السكن؛ تثبيت القلوب في مقام الخوف والاضطراب (حالة لا مكان).	الراغب، *مفردات* (سكن)؛ السيوطي، *الإتقان*

يظهر جدول التوزيع السابق أن السَّكَن ينتقل من المعنى المعجمي (ضدُّ الحركة) إلى حالة نفسية (الروم:21) وإلى مكان يحقق تلك الحالة (النحل:80). أما البيت فيتراوح بين وظيفة تشريعية اجتماعية (النور:27) ووظيفة شعائرية رمزية تتجاوز المأوى المعتاد (البقرة:125). وتتسع الدَّار لتصبح إطارًا وجوديًا تقابليًا (الدنيا/ الآخرة) يرسّخ التقويم الأخلاقي (غافر:39). بينما يتخصص المأوَى في بيان المصير، سلبًا (النار) أو إيجابًا (الجنة)، مبرزًا بعدَ اللجوء النهائي في البنية الدلالية للخطاب (محمد:12، النجم:15). هذا التمايز مؤيَّدٌ بقرائن لغوية وبلاغية (التعليل، الإضافة، المقابلة) وموثَّقٌ في مصادر التفسير والمعاجم العربية القديمة المذكورة.

يتضح من مجمل التحليل أن الفروق بين "السكن" و"البيت" و"الدار" و"المأوى" ليست فروقًا شكلية، بل هي بنيوية ودلالية تحدد رؤية القرآن للإنسان ومكانه في الوجود. فـ"السكن" حالة الطمأنينة، و"البيت" مؤسسة الأمان الاجتماعي، و"الدار" فضاء المصير، و"المأوى" ملجأ النجاة. وبهذا يثبت أن القرآن لا يكرر اللفظ إلا بغاية بيانية، تجعل من كل كلمة لبنة في بناء المعنى الكليّ للعمران الإنسانيّ.

7.النّتائج:

1.لا ترادف تامّ بين الألفاظ الأربعة؛ لكلّ لفظ بؤرة دلاليّة، السَّكَن (طمأنينة/ قرار)، البيت (موضع خصوصيّ/ مؤسّسة اجتماعيّة/ شعائريّة)، الدَّار (حيّز وجوديّ/ تقابلات الدّنيا والآخرة)، المأوَى (ملجأ/ مآل).

2.يتبدّى المعنى المتحوّل عبر السّياقات: ينتقل السّكن من المعنى المعجميّ (ضدّ الحركة) إلى الطّمأنينة النّفسيّة، ويتحوّل البيت من موضع المبيت إلى رمزٍ اجتماعيّ وشعائريّ.

3.يعتمد النّصّ القرآنيّ على مراعاة النّظير والتّجاور الدّلاليّ؛ كالجمع بين البيوت والسّكن لتكثيف الدّلالة (مكانٌ يحقّق حالةً).

4.تكشف المقابلات البلاغيّة (دار الدّنيا/ دار الآخرة، مأوَى الجنّة/ مأوَى النّار) عن وظيفة تقييميّة تُرسّخ المعنى الأخلاقيّ دون خطاب وعظيّ مباشر.

5.الصّيغ الصّرفيّة (سكن، سكينة، مسكن؛ بيت، بيوت؛ دار، ديار؛ مأوَى) ترسم تدرّجًا بين الحدث والصّفة والمكان، وتُسهم في توزيع الظّلال الدّلاليّة.

8.التّوصيات:

1.اعتماد مقاربة تداوليّة-أسلوبيّة تربط الدّلالة بالاستخدام (المقام والخطاب)، وإبراز أثر التّراكيب (التّعدية، التّخصيص، الإضافة) في بناء المعنى.

2.توظيف المعاجم التّاريخيّة (كـ مقاييس اللّغة ولسان العرب) مع معاجم القرآن لإحكام الفرق بين المعنى الأصليّ والتّخصيص القرآنيّ.

3.إجراء مقارنة بين المفسّرين اللّغويّين (الطّبريّ، الزّمخشريّ، ابن عاشور) لبيان أثر المدرسة التّفسيريّة في ترجيح الدّلالة.

9.الخاتمة:

يبيّن التّحليل اللّغويّ والدّلاليّ لألفاظ السَّكَن والبيت والدَّار والمأوَى في الاستعمال القرآنيّ أنّ النّصّ يوزّع هذه الألفاظ على شبكة دقيقة من الوظائف والمعاني؛ فليس بينها ترادفٌ تامّ، بل تخصّص وظيفيّ يراعي المقام والسّياق. يظهر السَّكَن بوصفه حالةً شعوريةً من القرار والطّمأنينة تتساند مع المكان، بينما ينهض البيت بدلالة المكان المؤسِّس للخصوصيّة والسترة والعِشرة، ويتّسع الدَّار إلى فضاءٍ كونيّ يقابل الدّنيا بالآخرة ويعيد ترتيب القيم، ويأخذ المأوَى بعدَ الملجأ والمصير، في مواضع الخوف والنّجاة والجزاء. هذا التّمايز يبرهن على قصديّة الاختيار المعجميّ، وعلى أنّ البنية الصّرفيّة والقرائن التّركيبيّة والبلاغيّة (المقابلة، الإيجاز، التّوكيد) تُسهم مجتمعةً في توجيه دلالة اللّفظ وتثبيت أثره في المُتلقّي.

ثبت المصادروالمراجع:

-القرآن الكريم

المصادروالمراجع:

1. الأصفهاني، الراغب .*مفردات ألفاظ القرآن* . تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دمشق/بيروت: دار القلم – الدار الشامية، ط4، 1430 هـ -2009م.
2. أنيس، إبراهيم *دلالة الألفاظ* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط منقّحة، 1393هـ/1973م.
3. الجوهري، إسماعيل بن حمّاد .*الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية* .تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. بيروت: دار العلم للملايين، 1407هـ/1987م (6 مج).
4. أبو حيّان الأندلسي، محمد بن يوسف .*البحر المحيط في التفسير* .بيروت: دار الفكر / دار الكتب العلمية، د.ت.
5. الزحيلي، وهبة .*التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج* .دمشق: دار الفكر، د.ت.
6. الزركشي، بدر الدين .*البرهان في علوم القرآن* .تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. بيروت: دار المعرفة، 1391هـ/1971م.
7. الزمخشري، محمود .*الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل* .بيروت: دار المعرفة، د.ت.
8. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني .*تاج العروس من جواهر القاموس* .إشراف وزارة الإرشاد والأنباء بالكويت؛ بيروت: دار الفكر، أشهر الطبعات 1414هـ/1993م.

9. السيوطي، جلال الدين .*الإتقان في علوم القرآن* .تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ/1974م.
10. السيوطي، جلال الدين، والمحلي، جلال الدين. *تفسير الجلالين*، مكتبة البشرى، الباكستان، 2010م.
11. الطبري، محمد بن جرير .*جامع البيان عن تأويل آي القرآن* .بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 1421هـ
12. ابن عاشور، محمد الطاهر .*التحرير والتنوير* .تونس: الدار التونسية للنشر؛ بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، ط1، 1984م.
13. عبد الباقي، محمد فؤاد .*المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم* .القاهرة: دار الحديث / دار الكتب المصرية، د.ت.
14. ابن فارس، أحمد بن فارس .*مقاييس اللغة* .تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة/بيروت: دار الفكر، 1399هـ/1979م (6 مج).
15. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري .*الجامع لأحكام القرآن* .بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1408هـ/1988م.
16. ابن كثير، إسماعيل بن عمر .*تفسير القرآن العظيم* .بيروت: دار المعرفة / دار ابن حزم، د.ت.
10. ابن منظور، محمد بن مكرم .*لسان العرب* .تحقيق: عبد الله علي الكبير، ومحمود محمد الطناحي، ومحمد أحمد حسب الله. بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ/1994م (15 مج).

الدّوريّات

17. حلّول، ن. أ .(2024) .*مفهوم السَّكن والمساكن في الشريعة الإسلامية: دراسة معاصرة* .المجلات العلمية العراقية)بحث/ملف PDF قاعدة: المجلات العلمية العراقية.

معاجم ومصادر إلكترونية عربية:

18. قاموس نور (مركز نور) .*مدخل: السُّكْنَى* .مادة معجمية إلكترونية.
19. معجم المعاني الجامع .*مدخل: السَّكَن* .مادة معجمية إلكترونية. موقع: المعاني.
20. معجم المعاني الجامع .*مدخل: السَّكْنَة* .مادة معجمية إلكترونية. موقع: المعاني.

مواد إلكترونية عامة

21. مدونة لهجات .(2016) .*الفرق بين البيت والمسكن والدار والمنزل* .تدوينة لغوية. موقع: لهجات.
22. مدونة لهجات .(2016) .*الفرق بين البيت والمسكن والدار* .تدوينة لغوية مكمِّلة. موقع: لهجات.
23. منشور تعليمي عبر إنستغرام) .نحو 2024م .(*ما الفرق بين البيت والدار؟* مادة مبسطة (فيديو/نص).
24. Mawdooee / modoee.com. *البيوت: مفهوم البيوت – أوّلًا: المعنى اللغوي* .مادة تعريفية.
25. Talkpal. (2024). *Bayt vs Dar – Understanding Differences.* مادة تعليمية.

الهوامش:

[1] الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، دمشق/ بيروت: دار القلم – الدار الشامية، ط4، 1430 هـ - 2009م. ص 417.

2 عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة: دار الكتب المصرية، صـ 842.

3 الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، مرجع سابق. ص 417.

4 الزحيلي، وهبة بن مصطفى. التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج. ط2. دمشق: دار الفكر، 1418هـ/1998م، جـ5، صـ211.

5 ابن عاشور، محمد الطاهر. التحرير والتنوير (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد). ط1. تونس: الدار التونسية للنشر؛ بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، 1984م، ج7، ص63.

6 الزمخشري، محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. ط3. بيروت: دار المعرفة، 1407هـ/1987م، ج3، ص144.

7 أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف .*البحر المحيط في التفسير* .تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض. ط1. بيروت: دار الفكر/دار الكتب العلمية، 1413هـ/1993م، ج6، ص78.

8 ابن كثير، إسماعيل بن عمر. تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد السلامة. ط2. بيروت: دار ابن حزم، 1420هـ/1999م، ج4، ص233.

9 القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمنه من السنة وآي الفرقان. تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية/دار عالم الكتب، 1405هـ/1985م، ج8، ص15.

10 الطبري، محمد بن جرير. جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق: أحمد محمد شاكر. ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1422هـ/2001م، ج12، ص92.

11 الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، مرجع سابق، ص 417.

12 ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ/1994م، مادة (سكن).

13 ابن فارس، أحمد بن فارس. مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: دار الفكر، 1399هـ/1979م، المجلد 6.

14 الطبري، محمد بن جرير. جامع البيان عن تأويل آي القرآن. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 1421هـ، المجلد 24.

15 القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمنه من السنة وآي الفرقان. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية، 1408هـ/1988م، المجلد 20.

16 ابن عاشور، محمد الطاهر. التحرير والتنوير (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد). ط1. تونس: الدار التونسية للنشر؛ بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، 1984م، المجلد 30.

17 ابن منظور، لسان العرب. مرجع سابق، مادة (سكن).

18 الزَّبيدي، محمد مرتضى الحسيني. تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحقّقين بإشراف دولة الكويت، الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء (1385هـ/1965م)؛ بيروت: دار الفكر، 1414هـ/1993م، (مادة: بيت)، (مادة: دار)، (مادة: سكن)، (مادة: أوى).

19ابنُ فارس، أحمد بن فارس. مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر، 1399هـ/1979م، جـ 1، صـ 220 (جذر: ب-ي-ت)، جـ 2، صـ 410 (جذر: د-و-ر)، جـ 3، صـ 250 (جذر: س-ك-ن)، جـ 1، صـ 140 (جذر: أ-و-ي).

20 الجوهري، إسماعيل بن حمّاد. الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين، 1407هـ/1987م، (مادة: بيت)، (مادة: دار)، (مادة: سكن)، (مادة: أوى).

21 ابن كثير، إسماعيل بن عمر. تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، الرياض: دار طيبة، 1420هـ، جـ 6، صـ 298–300.

22 القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة: دار الكتب المصرية، 1964م، جـ 12، صـ 203–215.

23 السيوطي، جلال الدين، والمحلي، جلال الدين. تفسير الجلالين، مكتبة البشرى، الباكستان، 2010م.، ج2/ص527.

24 الفَرّاء، يحيى بن زياد. معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، ومحمد علي النجار، وعبد الفتاح إسماعيل شلبي. القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1375–1392هـ/1955–1972م؛ طبعة مُصوَّرة: بيروت: عالم الكتب، 1403هـ/1983م، 3 مج. —

شواهد اللفظ: «فَأْوُوا إِلَى الْكَهْفِ» (ج 2، ص 136)، «مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ» (ج 1، ص 284)، «فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَى» (ج 2، ص 409)، «مَأْوَاكُمُ النَّارُ هِيَ مَوْلَاكُمْ» (ج 3، ص 134).

25 الزركشي، بدر الدين. البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: دار المعرفة، 1391هـ/1971م، 4 مج، جـ 1، صـ 189 (وتوجد طبعة أخرى: القاهرة: دار التراث، 1376هـ/1957م).

26 الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، مادة «دار»، تحقيق صفوان عدنان داوودي، دمشق: دار القلم، 1992.

يبين اتساع دلالة «الدار» من البيت المادي إلى «الدار الآخرة»، ويُظهر التقابل القيمي بين الدنيا والآخرة في الاستعمال القرآني.

27 ابنُ قتيبة، عبد الله بن مسلم. غريب القرآن، تحقيق: سعيد اللحّام، بيروت: دار المعرفة، 1398هـ/1978م، صـ 39 (مادة: سكن)، صـ 58 (مادة: بيت)، صـ 102 (مادة: دار)، صـ 119 (مادة: مأوى).

28 السيوطي، جلال الدين. الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ/1974م، 4 مج، جـ 1، صـ 176–180.

29 إبراهيم أنيس. دلالة الألفاظ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة المنقحة، 1393هـ/1973م، صـ137.

30 معجم المعاني الجامع. (د.ت). «السَّكْنَة» (مدخل معجمي يتناول الأصل اللغوي والاشتقاقات ذات الصلة). جهة الإتاحة: موقع «المعاني». تاريخ الاطلاع: 27 أكتوبر 2025.

31 Talkpal. (2024). بيت vs دار – Understanding Differences. مادة تعليمية لغوية (عربي/إنجليزي) توضّح الفروق بين "بيت" و"دار" في الاستخدام. جهة الإتاحة: موقع Talkpal.

32 محتوى تعليمي عبر الشبكات الاجتماعية. (2024 تقريبًا). ما الفرق بين البيت والدار؟ منشور لغوي مبسّط (فيديو/نص) يعرِض الفروق الدلالية الشائعة. جهة الإتاحة: منصة إنستغرام (حساب تعليمي لغوي).

33 مدونة لهجات. (2016). الفرق بين البيت والمسكن والدار والمنزل. تدوينة لغوية تشرح الفروق الدلالية بين الألفاظ المتقاربة. جهة الإتاحة: موقع لهجات.

34 قاموس نور (المعجم) – مركز نور. (دون تاريخ). مدخل: السُّكْنَى. مادة معجمية تبيّن الاشتقاقات: سكن، سُكنى، مسكن... إلخ. جهة الإتاحة: قاموس نور.

35 حلّول، ن. أ. (2024). مفهوم السَّكن والمساكن في الشريعة الإسلامية: دراسة معاصرة. المجلات العلمية العراقية (بحث/ملف PDF). جهة الإتاحة: قاعدة المجلات العلمية العراقية.

36 مدونة لهجات. (2016). الفرق بين البيت والمسكن والدار. تدوينة لغوية (مكمِّلة للمدخَل السابق) حول الفروق بين الاستعمالات. جهة الإتاحة: موقع لهجات.

37 مؤسسة الكندي للنشر. (2022). Arabic and English Dar (House) and Bayt (Home) and their meanings. مقال لغوي ثنائي اللغة يبيّن الفروق بين "دار/بيت" في العربية والإنجليزية. جهة الإتاحة: بوابة مؤسسة الكندي للنشر.

38 مودي – موسوعة/محتوى عربي عام. (دون تاريخ). البيوت: مفهوم البيوت – أوّلًا: المعنى اللغوي. مقال تعريفي يقدّم تحليلًا لغويًا مختصرًا للفظ "بيت" واستعمالاته. جهة الإتاحة: موقع modoee.com.

39 معجم المعاني الجامع. (دون تاريخ). مدخل: السَّكْنَة. مادة معجمية تتناول الأصل اللغوي والاشتقاقات ذات الصلة. جهة الإتاحة: المعاني.

40 محتوى تعليمي عبر الشبكات الاجتماعية. (2024 تقريبًا). ما الفرق بين البيت والدار؟ منشور لغوي مبسّط (فيديو/نص) يعرِض الفروق الدلالية الشائعة. جهة الإتاحة: منصة إنستغرام (حساب تعليمي لغوي).

41 مؤسسة الكندي للنشر. (2022). Arabic and English Dar (House) and Bayt (Home) and their meanings. مقال لغوي ثنائي اللغة يبيّن الفروق بين "دار/بيت" في العربية والإنجليزية. جهة الإتاحة: بوابة مؤسسة الكندي للنشر.

Al-Sakan, Al-Bayt and their Synonyms in the Noble Qur'an between Linguistic Significance and Legislative Function: An Analytical Study

Abstract

This study provides an analytical exploration of the meanings of *Sakan* (dwelling) and *Bayt* (house) in the Noble Qur'an, viewing them as central concepts that transcend their material sense to encompass spiritual, moral, and social dimensions. The Qur'an presents *sakan* not merely as a place of residence, but as a symbol of tranquility, affection, and divine harmony, while *bayt* emerges as a value-based institution that safeguards the family, preserves dignity, and anchors the believer's identity and faith.

The research aims to analyze the semantic and contextual distinctions among the related Qur'anic terms—*sakan*, *bayt*, *dar*, and *ma'wa*—through a linguistic, exegetical, and maqāṣidī (teleological) framework, drawing upon classical and modern sources.

Findings reveal that Qur'anic synonymy is functional rather than literal: *sakan* expresses emotional and spiritual peace, *bayt* embodies social and sacred privacy, *dar* refers to existential domains (worldly and eternal), and *ma'wa* denotes refuge and ultimate destiny. The study concludes that lexical choices in the Qur'an follow a precise rhetorical and theological system, wherein the *bayt* represents both the nucleus of moral civilization and the sanctuary of human serenity.

Keywords:

Sakan – Bayt – Dar – Ma'wa – Qur'anic Semantics – An Analytical Study – Maqāṣid

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/11/10م تاريخ قبول البحث: 2026/2/3م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في تفسير أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق

أحمد محمد الخوالدة*

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بأعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُوّر مقياس لأعراض النرجسية مكوّن من (40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، ومقياس لمفهوم الذات مكوّن من (23) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد. تم التحقق من صدق الأداتين من خلال صدق المحكمين، وثباتهما باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

أظهرت النتائج أن مستوى أعراض النرجسية لدى الطلبة جاء متوسطًا، كما جاء مستوى مفهوم الذات متوسطًا مائلًا إلى الارتفاع، خاصة في البعد الأكاديمي. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية (r=0.578)، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي أن مفهوم الذات يفسر ما نسبته (33.4%) من التباين في أعراض النرجسية، مما يشير إلى دور تنبؤي دال إحصائيًا لمفهوم الذات ضمن حدود الدراسة .وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بأهمية تعزيز مفهوم الذات الواقعي لدى الطلبة بما يسهم في توجيه السمات النرجسية ضمن إطار تربوي متوازن.

الكلمات المفتاحية: أعراض النرجسية، مفهوم الذات، طلبة المرحلة الثانوية.

* وزارة التربية والتعليم. aanajrah27@gmail.com

1.المقدمة:

تشهد مرحلة المراهقة تحولات نفسية واجتماعية متسارعة تؤثر في بناء شخصية الفرد وتشكّل تصوّره عن ذاته وعلاقته بالآخرين، وتُعد أعراض النرجسية من السمات التي قد تظهر خلال هذه المرحلة بدرجات متفاوتة بوصفها استجابات نمائية وسياقية، وليست بالضرورة مؤشرات مرضية. وفي هذا السياق، يبرز مفهوم الذات كأحد المحددات النفسية الأساسية التي تسهم في تنظيم السلوك وتوجيه التفاعلات الاجتماعية، إذ يعكس إدراك الفرد لقدراته وقيمته الشخصية ضمن إطار اجتماعي وثقافي معيّن.

وتؤكد الأدبيات النفسية الحديثة على ضرورة التمييز بين أعراض النرجسية بوصفها سمات سلوكية قابلة للتدرج، وبين اضطراب الشخصية النرجسية بوصفه تشخيصًا إكلينيكيًا، وكذلك التفريق بين النرجسية التكيفية والنرجسية غير التكيفية، لما لهذا التمييز من أهمية في تفسير النتائج التربوية والنفسية لدى فئة المراهقين (Miller, et al., 2021).

تُعد النرجسية من المفاهيم النفسية متعددة الأبعاد، إذ تشير في صورتها العامة إلى نمط من السمات المرتبطة بتقدير الذات المرتفع، والحاجة إلى الإعجاب، والشعور بالأهمية الشخصية. ويؤكد الباحثون على ضرورة التمييز بين أعراض النرجسية بوصفها سمات سلوكية متدرجة قد تظهر لدى الأفراد بدرجات متفاوتة، وبين اضطراب الشخصية النرجسية الذي يُعد تشخيصًا إكلينيكيًا له معاييره المحددة (Orth & Robbins, 2014).

وفي مرحلة المراهقة، قد تظهر بعض أعراض النرجسية بوصفها جزءًا من النمو النفسي والسعي إلى بناء الهوية وإثبات الذات، ولا تُعد بالضرورة مؤشرًا مرضيًا ما لم تكن شديدة أو مستمرة أو مصحوبة بخلل وظيفي واضح في التكيف الاجتماعي. وعليه، تتعامل الدراسة الحالية مع النرجسية بوصفها سمات سلوكية قابلة للقياس في السياق التربوي، دون الانزلاق إلى التفسير العلاجي أو التشخيصي (Zeigler-Hill & Shackelford, 2019).

ويواجه طلبة المرحلة الثانوية مجموعة من التحديات النفسية، من أبرزها أعراض النرجسية التي ترتبط بمجموعة من التأثيرات السلبية التي تنعكس على الجوانب الأكاديمية والاجتماعية لديهم، وتؤدي إلى تدهور الأداء الدراسي، وتحد من قدرة الطالب على تكوين علاقات اجتماعية صحية مستقرة، ويمكن أن تنشأ هذه الأعراض نتيجة للضغوطات الاجتماعية والثقافية، أو بسبب عوامل نفسية وتربوية متعددة، وتتمثل تأثيراتها في صعوبة بناء علاقات صحية،

وانخفاض الأداء الأكاديمي، مما ينعكس على الصحة النفسية وتدني تقدير الذات (Bauditz, et al., 2025).

ويرى الباحثان أن هناك تساؤلات حول طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية لدى الطلبة، وما إذا كان أحدهما يسهم في التأثير على الآخر، لذا يسعى من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأعراض النرجسية بمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

2.مشكلة الدراسة:

تُعد مرحلة المراهقة، ولا سيما المرحلة الثانوية، من أكثر المراحل حساسية في بناء الشخصية وتشكّل مفهوم الذات، إذ يمر الطلبة خلالها بتغيرات نفسية واجتماعية متسارعة تؤثر في سلوكهم وتفاعلهم مع محيطهم المدرسي والاجتماعي. وتشير الأدبيات النفسية إلى أن أعراض النرجسية قد تظهر لدى المراهقين بدرجات متفاوتة بوصفها سمات نمائية، إلا أن تفاعلها مع مفهوم الذات قد يأخذ مسارات مختلفة تبعًا للسياق الثقافي والتربوي.

ورغم تزايد الاهتمام البحثي بدراسة أعراض النرجسية ومفهوم الذات لدى المراهقين في الأدبيات العالمية، فإن الدراسات التي تناولت العلاقة التنبؤية بين هذين المتغيرين في البيئة المدرسية العربية، وضمن سياق جغرافي محدد كالمجتمع الأردني، ما تزال محدودة من حيث التناول المنهجي والتحليل التفسيري، خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور. وتظهر أعراض النرجسية في مواقف يومية متعددة كعدم احترام الآخرين، والتفاخر الزائد، وقلة الاهتمام بالجوانب الدراسية، وتدعم هذه الملاحظة دراسة كرونكي وآخرين (Kroencke et al., 2023) التي أشارت إلى أن أعراض النرجسية ترتبط بالتفاعلات الاجتماعية والعلاقات الشخصية والنفس والذات، وأن المراهقين الذين تظهر لديهم أعراض النرجسية يعانون من ضعف في الصحة النفسية.

وتقدر نسبة انتشار الشخصية النرجسية التي تظهر بها أعراض النرجسية حسب جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association,2022) في المجتمع بين(2% إلى 6%)أما نسبة انتشار الأعراض النرجسية فتختلف حسب الدراسات والسياقات الثقافية. حيث تشير إلى نسب تتراوح بين(10% إلى 20%) حسب الثقافة (Voulgaridou, 2025).

وانطلاقًا من عمل الباحثينِ في الميدان التربوي، وملاحظته تباينًا في مستويات الثقة بالذات والسلوكيات المرتبطة بالتفوق وحب الظهور لدى بعض الطلبة، تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية بصورة علمية منضبطة، تسهم في فهم طبيعة هذه العلاقة وحدودها، وتدعم التوجهات الإرشادية والتربوية المبنية على نتائج كمية دقيقة.

3.أسئلة الدراسة:

1.ما مستوى أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق؟

2.ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق؟

3.ما القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بأعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق؟

4.أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1.الكشف عن مستوى أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور.

2.تحديد مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة.

3.دراسة العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية.

4.قياس القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في تفسير التباين في أعراض النرجسية.

5.أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة بجانبيها النظري والتطبيقي على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في إسهامها في تعميق الفهم العلمي لطبيعة العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية لدى فئة المراهقين، من خلال تناول هذه العلاقة بصيغة تنبؤية، وليس مجرد ارتباط وصفي. كما تسهم الدراسة في توضيح الحدود المفاهيمية بين أعراض النرجسية بوصفها سمات سلوكية متدرجة، واضطراب الشخصية النرجسية بوصفه تشخيصًا إكلينيكيًا، وذلك في سياق تربوي غير علاجي.

وتُضيف الدراسة إطارًا تحليليًا يراعي الخصوصية الثقافية والتربوية للمجتمع الأردني، بما يدعم الأدبيات العربية في مجال علم النفس التربوي، ويثري النقاش العلمي حول تفسير نتائج الدراسات التي تتناول النرجسية ومفهوم الذات لدى المراهقين في البيئات المدرسية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها في تطوير البرامج الإرشادية والتربوية الموجهة لطلبة المرحلة الثانوية، من خلال تعزيز مفهوم الذات الواقعي والمتوازن، بما يسهم في توجيه السمات النرجسية ضمن إطار إيجابي وظيفي.

كما يمكن الاستفادة من مؤشرات العلاقة التنبؤية في مساعدة المرشدين التربويين والمعلمين على فهم بعض السلوكيات المرتبطة بالثقة المفرطة أو حب الظهور لدى الطلبة، والتعامل معها بأساليب تربوية وقائية تحد من تحولها إلى أنماط غير تكيفية. وتوفّر الأدوات المستخدمة في الدراسة أساسًا أوليًا يمكن البناء عليه في عمليات التقويم النفسي المدرسي، مع مراعاة تطويرها والتحقق من خصائصها السيكو مترية مستقبلًا.

6. حدود الدراسة:

-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2026/2025).

-الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، حيث يبلغ عدد مدارس الذكور الثانوية التابعة لمديرية قصبة المفرق (64) مدرسة.

-الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (16-18سنة) في مدارس الذكور في مديرية قصبة المفرق والبالغ عددهم تقريبا (3625) طالبًا.

-الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على القدرة التنبؤية لأعراض النرجسية بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

7.محددات الدراسة:

تتحدد بمدى إمكانيّة تعميم نتائج هذه الدراسة وفقًا لمدى صدق استجابات أفراد الدراسة ودقة الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

ستتناول الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

أعراض النرجسية Narcissistic symptoms :

تُعرَّف أعراض النرجسية بأنها مجموعة من السمات والأنماط السلوكية التي تتجلى في تضخيم صورة الذات، والشعور المفرط بالأهمية والتفوق، والحاجة المستمرة للإعجاب، إلى جانب ضعف القدرة على التعاطف مع الآخرين، والنزعة إلى الأنانية واستغلال العلاقات الاجتماعية لتحقيق مكاسب أو أهداف شخصية (Twenge & Campbell, 2010, p. 34).

وتُعرَّف أعراض النرجسية **إجرائيًا**: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس أعراض النرجسية المعتمد في هذه الدراسة.

مفهوم الذات Self –Concept:

يُعرَّف مفهوم الذات بأنه البناء المعرفي المنظم والمتكامل الذي يتضمن تصورات الفرد عن ذاته وخصائصها، وطبيعة علاقاته بالآخرين، إضافة إلى منظومة القيم والتقييمات الإيجابية

والسلبية المرتبطة بهذه الخصائص، وما يرتبط بها من إدراكات ومظاهر حياتية مختلفة (Rogers,1961,p.108).

ويعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة.

المرحلة الثانوية:Secondary Stage

تُعرَّف المرحلة الثانوية بأنها المرحلة التعليمية النهائية في التعليم المدرسي، وتمتد لمدة سنتين دراسيتين، وتضم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (16–18) سنة، وذلك وفق نظام التعليم المعتمد من وزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2025).

8.إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية:

1.الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة.

2.تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي (2025 / 2026).

3.توضيح أهداف الدراسة وتعليمات الإجابة للطلبة والتأكيد على سرية البيانات.

4.التأكيد على سرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

5.تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS).

المعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

1.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2.معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

3.تحليل الانحدار الخطي البسيط للكشف عن القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بأعراض النرجسية.

9-الأدب النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الذات:

يُعد مفهوم الذات أحد المفاهيم المركزية في علم النفس التربوي، إذ يشير إلى البناء المعرفي والتنظيمي الذي يتكوّن لدى الفرد حول تصوّراته عن ذاته، وقدراته، وقيمته الشخصية، وعلاقاته بالآخرين، في ضوء خبراته الحياتية وتفاعلاته الاجتماعية (سامية،2016). ولا يقتصر

مفهوم الذات على إدراك الفرد لخصائصه الحالية، بل يشمل أيضًا تطلعاته وتصوراته المستقبلية عن ذاته.

وتؤكد النظريات الإنسانية، وعلى رأسها نظرية روجرز، أن مفهوم الذات يتشكل عبر التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته، وأن التوافق النفسي يتحقق عندما يكون هناك انسجام بين الخبرة المدركة وصورة الذات. وفي حال وجود فجوة بينهما، قد تظهر أنماط سلوكية دفاعية أو غير تكيفية، خاصة خلال مراحل النمو الحساسة.

وأشار لودي-سميث (Lodi-Smith, 2018) إلى تعريف الذات على أنها هي كينونة الفرد أو الشخص، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة والخبرات التي يمر بها، وتشمل الذات الحقيقية، والذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات.

ومفهوم الذات يعد الركن الأساسي في بناء شخصية الإفراد، وخاصة في مرحلة المراهقة، لأنه يضم مجموعة من الصفات التي تتضمن مجالات متعددة ومنها الحسية والاجتماعية، والعقلية والانفعالية، والأكاديمية، وهذه الصفات تتكوَّن من خلال التجارب الشخصية والتفاعل المستمر مع الآخرين والتفاعل مع البيئة (الظاهر، 2010).

وأن لمفهوم الذات نوعين وهما: مفهوم الذات الإيجابي، الذي يشعر به الفرد أنه قادر على تقدير ذاته ومعرفتها بشكل جيد، ويكون ديمقراطياً أثناء تعامله مع البيئات المحيطة به، إضافةً إلى إيمانه الكبير بقدراته الذاتية، ولديهم خوف أقل تجاه الفشل مما يجعله أكثر تخطيطًا لأهدافه وزيادة احتمالية نجاحه في ذلك وفقاً للواقع. أما مفهوم الذات السلبي، فهو عكس ذلك، حيث يشعر الفرد فيه بشكل مستمر بالفشل والخوف والتردد في اتخاذ القرارات والخطوات الجديدة (Alsaker, 2020).

أعراض النرجسية:

تشير أعراض النرجسية إلى مجموعة من السمات والأنماط السلوكية المتدرجة التي تتجلى في تضخيم صورة الذات، والشعور بالأهمية الشخصية، والحاجة إلى الإعجاب والتقدير، إلى جانب ميل متفاوت نحو التفوق وحب الظهور، وقد يصاحبها ضعف نسبي في التعاطف مع الآخرين (Edershile, et al., 2024).

وأعراض النرجسية هي سمة شخصية تتميز بدرجة عالية من تقدير الذات، والسعي الدائم للإعجاب، والتركيز المفرط على الذات، وهي أنماط سلوكية تضر أحيانًا بالعلاقات الاجتماعية

والبيئة المحيطة، حيث يميل النرجسيون إلى إتباع سلوكيات خدمة ذاتية على حساب الأفراد والمجتمعات المحيطة بهم (Farzand, et al., 2021).

وتعتبر الأعراض النرجسية من أبرز المؤشرات التي تكشف عن تقلبات المزاج والسلوك والدوافع والأهداف لدى الأفراد، وتتباين هذه الأعراض من موقف لآخر بناءً على الظروف المحيطة وشخصية الفرد ودوافعه واتجاهاته (Härtel, et al., 2023).

وترتبط أعراض النرجسية بالقيادة والتفضيلات السلوكية والحزم في المواقف، في حين يرتبط ضعف الأعراض النرجسية بضعف مفهوم الذات والتبعية والرغبة في الإعجاب واختلال الانفعالات والعاطفة السلبية وغيرها من المشاعر الواعية بالذات (Kroencke, et al., 2023).

وأشار ورث وآخرون (Orth, et al., 2024) إلى وجود تمييز أساسي بين نمطين رئيسين:

1-النرجسية التكيفية: وترتبط بمظاهر مثل:

-الثقة بالنفس.

-الطموح.

-الشعور بالكفاءة.

-الميل إلى القيادة والإنجاز.

ويُنظر إلى هذا النمط بوصفه أكثر شيوعًا في مرحلة المراهقة، وقد يؤدي دورًا إيجابيًا إذا وُجّه ضمن إطار تربوي متوازن، خاصة في البيئة المدرسية التنافسية.

2-النرجسية غير التكيفية: وتتجلى في:

-الغرور المفرط.

-الشعور بالاستحقاق.

-الاستغلال.

-الحساسية الزائدة للنقد.

-ضعف العلاقات الاجتماعية.

ويستخدم الأفراد الذين تظهر عليم أعراض نرجسية استراتيجيات مختلفة لحماية الذات على حساب الآخرين، فهم يميلون إلى التقليل من قيمة الآخرين وتقييدهم وإهانتهم وإلقاء اللوم عليهم، ويستجيبون للتعليقات المهددة بالغضب والعدوانية (Ronningstam & Herbstman, 2018).

ومن النظريات التي حاولت تفسير أعراض النرجسية، النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي حيث تشير كلتاهما إلى أن جذور أعراض النرجسية تتكون في سنوات الطفولة المبكرة، باعتبارها نتاجًا للخبرات المبكرة في الطفولة، خاصة ما يتلقاه الفرد من إشارات التقدير والتفوق من الأسرة والمجتمع حيث يشعر بأهميته من خلال المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ويبدأ من الوالدين ثم الأقارب (Asch, 2004).

أما نظرية التحليل النفسي عند فرويد فتقوم على عدد من العناصر الأساسية مثل مفاهيم المقاومة والكبت واللاشعور، وتُعد بمثابة مسلّمات لتفسير السلوك الإنساني، وتشمل الحتمية النفسية، والطاقة الجنسية، ومبدأ الاتزان والثبات، ومبدأ اللذة، ويُفسر فرويد ظهور الأعراض النرجسية عندما تعجز "الأنا" عن تحقيق التوازن بين "الهُوَ" الغريزي و"الأنا الأعلى" المثالي، كما يؤكد أن عودة الخبرات المكبوتة إلى الوعي تُسهم بشكل رئيس في بروز هذه الأعراض، أما الفرد السليم نفسياً فهو من يتمكن من إشباع حاجات "الهُوَ" بطرق مقبولة اجتماعياً(الزغول، والدبابي، 2019).

العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية:

تُعد العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية من العلاقات المعقدة التي شهدت تطورًا ملحوظًا في تفسيرها عبر الدراسات الحديثة. فبينما اعتُبرت النرجسية سابقًا انعكاسًا مباشرًا لارتفاع مفهوم الذات، تشير الأبحاث المعاصرة إلى أن النرجسية – خاصة غير التكيفية – ترتبط غالبًا بهشاشة مفهوم الذات وعدم استقراره (Bauditz, et al., 2024).

وتشير نماذج حديثة إلى وجود فجوة بين:

-مفهوم الذات الصريح (الواعي).

-مفهوم الذات الضمني (غير الواعي).

وهي فجوة تلعب دورًا مهمًا في تفسير السلوك النرجسي لدى المراهقين، خاصة في المواقف الأكاديمية والاجتماعية التي تتطلب التقييم والمقارنة.

وفي السياق المدرسي، تتفاعل متغيرات مثل:

التحصيل الأكاديمي:

أساليب التقويم:

توقعات المعلمين:

مكانة الطالب بين الأقران.

وعلى الرغم من أن التمييز بين أعراض النرجسية ومفهوم الذات أصبح أكثر وضوحًا في الأبحاث الحديثة، إلا أن طبيعة العلاقة بينهما ما تزال تمثل موضوعًا ذا أهمية تجريبية، كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس لاضطرابات الشخصية (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) إن هشاشة مفهوم الذات وعدم استقراره يُعدّ من الخصائص النموذجية للأعراض النرجسية (Bauditz, et al., 2024).

ويشير مفهوم الذات في سياق أعراض النرجسية إلى الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه وتقييمه لذاته، وعندما ترتفع مستويات أعراض النرجسية يسعى الفرد إلى الحفاظ على تصور إيجابي لذاته حتى في المواقف التنافسية، مدفوعًا بحاجته المفرطة للاعتراف والتقدير، وهذا الحرص قد يؤدي إلى تبني سلوكيات دفاعية تعيق التطور الحقيقي في الأداء، وتشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين النرجسية ومظاهر السلوك السلبي للذات المرتبطة بمفهوم الذات (Krizan& Herlache, 2018).

اما القدرة التنبؤية لأعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، فتُعد من الموضوعات التي نادرًا ما تُستخدم للتنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طلاب المدارس، ويعاني الطلاب ذوو الأعراض النرجسية العالية من ردود فعل سلبية تجاه النقد، كما يظهرون شعورًا بالاستحقاق الأكاديمي، ويحتفظ هؤلاء الطلاب بتصورات إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية حتى عندما يكون هناك زملاء يتفوقون عليهم (بن جديدي، 2016).

وأشارت دراسة أولوكي وجاتز (Oloke & Gatz, 2020) إلى أن أعراض النرجسية تمتلك قدرة تنبؤيه تجاه عدد من المتغيرات مثل الأداء الأكاديمي، ومقاومة الفشل، والتفاعل مع الأقران، إذ يُظهر الطلاب ذوو المستويات المرتفعة من أعراض النرجسية قدراً من المثابرة والسيطرة في بعض الجوانب الدراسية، إلا أنهم غالباً ما يواجهون صعوبات في علاقاتهم الاجتماعية نتيجة حساسيتهم للنقد ونزعتهم إلى التعالي على الآخرين.

10.الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة متغيري مفهوم الذات وأعراض النرجسية من زوايا متعددة، واختلفت في عيناتها ومناهجها وأهدافها البحثية، مما أسهم في تكوين قاعدة معرفية مهمة لفهم طبيعة كل متغير والعلاقة بينهما.

هدفت دراسة مهرات (2023) إلى الكشف عن مستوى تأثير الأقران ومستوى الشخصية النرجسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على العلاقة بين تأثير الأقران والشخصية

النرجسية لدى أفراد العينة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في تأثير الأقران والشخصية النرجسية تبعاً لمتغير الجنس بلغت العينة (200) طالبٍ وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة، واستخدم مقياس تأثير الأقران من إعداد الباحثين، ومقياس الشخصية النرجسية، واظهرت النتائج أن مستوى تأثير الأفران متوسط، ومستوى الشخصية النرجسية مرتفع، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تأثير الأقران والشخصية النرجسية لدى أفراد العينة، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مقياس تأثير الأقران، بينما ظهرت فروق بين الذكور والإناث دالة إحصائيا في مقياس الشخصية النرجسية لصالح الإناث.

وهدفت دراسة العتيبي (2022) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النرجسية ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي. تألفت عينة الدراسة من عدد من الطلبة في مرحلة المراهقة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أعراض النرجسية ومفهوم الذات، حيث ارتبط ارتفاع مستوى النرجسية بانخفاض مستوى مفهوم الذات لدى المراهقين، مما يعكس خللًا في البناء النفسي الداخلي لديهم، وأوصت الدراسة ضرورة بناء برنامج إرشادي في المدارس الثانوية لتعزيز مفهوم الذات الواقعي بعيداً عن تضخم الذات النرجسي.

وهدفت دراسة بيبرو وفاتتي (Pierro & Fanti, 2021) للكشف عن مظاهر السمات النرجسية من خلال إدراك الأفراد لمفهوم الذات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس تفرد الذات، مقياس أصالة الذات، مقياس السمات النرجسية مقياس ثبات الذات، مقياس مقارنات الذات بالآخرين على مستوى الفاعلية والجماعية، واشتملت عينة الدراسة (539) مشاركاً ومشاركةً، وأشارت النتائج أن الأفراد الذين لديهم شعور بالتفوق على الآخرين كانوا مكتسبين للنرجسية التكيفية، كما كشفت نتائج الدراسة إلى الأفراد ممن يمتلكون النرجسية الهشة هم الأضعف في إدراك مفهوم الذات.

سعت دراسة المقدادي والعمايرة (2021) المعنونة بالقدرة التنبؤية للشفقة بالذات والتحيزات المعرفية وأنماط التعلق باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية. إلى تحديد القدرة التنبؤية لكل من الشفقة بالذات، والتحيزات المعرفية، وأنماط التعلق في اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التنبؤي. أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا لبعض المتغيرات النفسية في تفسير اضطراب الشخصية النرجسية، مما يؤكد أهمية النماذج التنبؤية في دراسة السمات النرجسية.

وهدفت دراسة فرزند وآخرون (Farzand et al., 2021) في تركيا إلى الكشف عن تأثير الوالدين على تطور مفهوم الذات وعلاقته في تطور السمات النرجسية لدى الأبناء، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس لقياس مفهوم الذات ومفهوم النرجسية لديهم، تكونت عينة الدراسة من (628) فرداً من الأفراد البالغين في شمال قبرص اختيروا بالطريقة المقصودة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن للوالدين أثرَ دالةٍ إحصائياً في تطوير مفهوم الذات لدى أبنائهم، بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية عالية بين السمات النرجسية وتطوير مفهوم الذات بشكل غير مباشر من خلال تربية الوالدين.

كما هدفت دراسة الشمري (2021) إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين مفهوم الذات وعدد من السمات الشخصية، مما يؤكد الدور المركزي لمفهوم الذات في تحقيق التوافق النفسي لدى المراهقين.

وهدفت دراسة أولوكي وجاتز (Oloke & Gatz, 2020) التي أُجريت في الولايات المتحدة إلى الكشف عن العلاقة بين النرجسية وانخفاض تقدير الذات لدى الطلاب المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (13-18) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الشخصية النرجسية ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات وتكون من (34) سؤالاً عبر الإنترنت، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتفاعًا في تقدير الذات لدى الطلبة.

وسعت دراسة الزيود (2020). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى المراهقين في محافظة إربد. إلى اختبار القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية في التنبؤ بسلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، باستخدام المنهج الوصفي التنبؤي. أظهرت النتائج أن بعض سمات الشخصية والكفاءة الذاتية أسهمت إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بسلوك الاستقواء.

وهدفت دراسة الخزاعلة (2019). مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. مجلة دراسات تربوية، إلى الكشف عن مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. استخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تعزى لبعض المتغيرات النفسية، مؤكدة الأهمية المحورية لمفهوم الذات في الصحة النفسية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة كور (Kaur, 2018) التي أجريت في الباكستان إلى الكشف عن أنواع مفهوم الذات المطورة من قِبل الأفراد النرجسيين وغير النرجسيين وفقاً لمسار نموهم، ومدى تأثير النرجسية على ذلك المفهوم، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار لتصنيف الأفراد إلى مجموعتين: النرجسيون وغير النرجسيين، ومن ثم تعريضهم لمقياس الذات، وتكونت عينة الدراسة من (305) أفراد بالغين، بينت نتائج الدراسة أن لدى النرجسيين إدراكاً بمفهوم الذات بشكل إيجابي.

وهدفة دراسة سقوالي ورحامنية (2019) إلى التعرف على شخصية ومستوى النرجسية لدى المراهقين المقيمات بمراكز الطفولة المسعفة، وكذلك دور هذه المراكز في بلورة النرجسية لديهن، وتم الاعتماد على منهجين: الأول: وصفي طبّقَ على عينة مكونة من (42) مراهقة، بالإضافة إلى عيادي طبّقَ على (4) مراهقات واستخدم في البحث المقابلة، وسلم مستوى النرجسية واختبار فهم الموضوع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تراوح مستوى النرجسية لدى المراهقات المقيمات بمراكز الطفولة المسعفة بين (83.33% و2.38%) وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية تعزى لمتغيرات مدة الإقامة في المركز والسن والمستوى الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن:

- غالبية الدراسات ركزت على عينات جامعية أو بالغة، مقابل محدودية الدراسات التي تناولت طلبة المرحلة الثانوية.
- معظم الدراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية تناولا وصفيًا أو ارتباطيًا، دون اختبار القدرة التنبؤية المباشرة.
- ندرة الدراسات العربية التي درست العلاقة بين المتغيرين ضمن السياق المدرسي وبمنهج تنبؤي.
- غياب واضح للتركيز على مرحلة المراهقة بوصفها مرحلة حرجة في تشكل مفهوم الذات وظهور السمات النرجسية.

وانطلاقًا من هذه الفجوة، جاءت الدراسة الحالية لتختبر القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بأعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة الأردنية، بما يسهم في سد فجوة معرفية ومنهجية في الأدبيات النفسية والتربوية

.

11.إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لأهدافها المتمثلة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية، وبيان القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بأعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق خلال العام الدراسي (2025 / 2026)، الذين تتراوح اعمارهم بين (16-18سنة) الذين يبلغ عددهم (3625) طالبًا.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة تتضمن (250) طالبًا، وقسم الباحثان عينة الدراسة إلى قسمين:

1. عينة استطلاعية: قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا تم اختيارهم بشكل عشوائي للإجابة على الاستبانة وذلك لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة.

2. العينة الفعلية: تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية البسيطة بحيث تمثل جزء من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عددهم (200) طالب وهذا يمثل (6.90) تقريبا من مجتمع الدراسة الأصلي.

وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2026/2025).

12.أدوات الدراسة:

أولا: مقياس أعراض النرجسية

قام الباحثان ببناء مقياس أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية استنادًا إلى الأدب النظري المتعلق بالنرجسية بوصفها سمة سلوكية متدرجة، وإلى عدد من المقاييس والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة(1979) Raskin & Hall ، ودراسة شاهين (2018)، ودراسة سقوالي ورحمانية (2019). ومرّ بناء المقياس بعدة مراحل منهجية شملت:

مراجعة الأطر النظرية المفسرة للنرجسية، وخاصة التمييز بين مظاهرها التكيفية وغير التكيفية.

تحديد الأبعاد الأكثر شيوعًا في الأدبيات النفسية التربوية.

صياغة فقرات أولية تعكس سلوكيات قابلة للملاحظة في البيئة المدرسية.

وتكوّن المقياس في صورته الأولية من (41) فقرة، ثم عُدّل بعد التحكيم ليصبح (40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

صدق مقياس أعراض النرجسية:

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين حيث عُرض المقياس على (10) من المحكمين في علم النفس التربوي والقياس، ثمّ أُجريت التعديلات المقترحة.

كما أمكن الاستدلال على صدق البناء بصورة غير مباشرة من خلال:

-الاتساق الداخلي المرتفع للأبعاد.

-منطقية الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية.

-توافق البنية العاملية النظرية للمقياس مع ما ورد في الأدبيات السابقة.

الجدول رقم (1) مستويات متوسطات أبعاد مقياس أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	بعد التفوق	3.00	0.47	متوسط	4
2	بعد السلطة	2.81	0.60	متوسط	3
3	بعد الاستعراض	2.70	0.56	متوسط	1
4	بعد الغرور	2.46	0.59	متوسط	2
5	بعد الاستغلال	2.40	0.73	متوسط	5
	الكلي لمقياس أعراض النرجسية	2.67	0.45	متوسط	

مستويات المتوسطات (1 – 2.00: منخفض ومن 2.01 – 3.00: متوسط ومن 3.01 – 4.00: مرتفع)

يبين الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لأعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بلغ (2.67) بانحراف معياري (0.45)، وهو ما يدل على أن مستوى أعراض النرجسية لديهم جاء في

المستوى المتوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس بين (2.40–3.00)، حيث جاء بعد التفوق في المرتبة الأولى، تلاه السلطة، ثم الاستعراض، والغرور، وأخيراً الاستغلال.

وتشير هذه النتائج إلى أن المراهقين في المرحلة الثانوية لديهم ميل معتدل نحو إظهار سمات التفوق والثقة بالذات والرغبة في القيادة، دون أن تصل هذه السمات إلى درجة النرجسية المرتفعة أو المرضية، ويعكس ذلك رغبة طبيعية في تأكيد الذات وتحقيق المكانة بين الأقران، وهو ما يتفق مع خصائص النمو النفسي والاجتماعي في مرحلة المراهقة.

ويعزى هذا المستوى المتوسط إلى البيئة المدرسية التي تشجع على التنافس الإيجابي والنجاح الأكاديمي، مما يعزز مشاعر التفوق والسيطرة، دون أن يؤدي ذلك إلى التمركز المفرط حول الذات. كما قد يكون للأسرة دور في توازن شخصية الطالب بين تقدير الذات واحترام الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سقوالي ورحمانية (2019) التي أشارت إلى أن سمات النرجسية لدى الطلبة جاءت بمستوى متوسط، وكذلك مع دراسة شاهين (2018) التي وجدت علاقة إيجابية بين تقدير الذات وبعض جوانب النرجسية الإيجابية. بينما تختلف هذه النتيجة عن بعض الدراسات الغربية التي وجدت أن مستويات النرجسية بين المراهقين أعلى بسبب تأثيرات ثقافة الإعلام الاجتماعي وتعزيز الظهور الذاتي (Raskin & Hall, 1979).

ثبات مقياس أعراض النرجسية:

للتأكد من ثبات مقياس أعراض النرجسية تم استخدام طريقتين وهما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ -الفا (Cronbach Alpha)، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها والمتمثلة بـ (50) طالبًا، ويبين الجدول (2) ذلك.

جدول (2) ثبات أبعاد مقياسي أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بطريقة كرونباخ (ن=194)

المقياس	الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ (α)
أعراض النرجسية	بعد الاستعراض	10	0.726
	بعد الغرور	6	0.824
	بعد السلطة	7	0.881
	بعد التفوق	10	0.868
	بعد الاستغلال	7	0.781
	الكلي لمقياس أعراض النرجسية	40	0.891

يوضح الجدول (2) نتائج ثبات مقياس أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بطريقة كرونباخ وباستعراض قيم الثبات المبينة يتضح بان اقل قيمة للثبات في مقياس أعراض النرجسية قد برزت من خلال بعد الاستغلال حيث بلغت (0.781) وحيث إن باقي القيم أكبر من القيم الدنيا للثبات المشار اليها فإنه يمكن اعتبار أن هذه القيم تعبر عن مستويات ثبات عالية حيث تجاوزت القيمة (0.70) التي تعتبر الحد الأدنى لقيم الثبات المرتفع.

ثانيا: مقياس مفهوم الذات:

بُني مقياس مفهوم الذات بالاعتماد على نظرية روجرز الإنسانية، وعدد من الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات لدى المراهقين، مثل دراسة معالي (2013)، والخرعان (2016)، والفيلكاوي وآخرين (2014). وراعى الباحثان عند بناء المقياس الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الثانوية.

صدق مقياس مفهوم الذات:

إضافة إلى صدق المحكّمين، أظهرت نتائج معاملات الاتساق الداخلي دلالات داعمة لصدق البناء، إذ انسجمت الأبعاد مع البناء النظري لمفهوم الذات كما ورد في الأدبيات النفسية، كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) طالبا من طلبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. ويوضح الجدول (3) ذلك.

جدول (3) مستويات متوسطات أبعاد مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا (ن=194)

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	مفهوم الذات الأكاديمية	3.01	0.52	مرتفع	3
2	مفهوم الذات الجسمية	2.93	0.49	متوسط	1
3	مفهوم الذات الاجتماعية	22.9	0.45	متوسط	2
	الكلي لمفهوم الذات	2.96	0.38	متوسط	

مستويات المتوسطات (1 – 2.00: منخفض ومن 2.01 – 3.00: متوسط ومن 3.01 – 4.00: مرتفع).

يعرض الجدول (3) مستويات قيم متوسطات كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة بحسب قيم المتوسطات الحسابية وباستعراض قيم المتوسطات الحسابية يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي لمفهوم الذات الأكاديمية قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.01) وهي تعكس مستوى مرتفعا أما بالنسبة لأقل قيمة للمتوسطات

الحسابية فقد تجسدت ببعد مفهوم الذات الاجتماعية إذ تحقق هذا البعد بمتوسط حسابي (2.92) ويمثل هذا المتوسط مستوى متوسطا بين أبعاد مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية المعبرة عن جميع أبعاد مفهوم الذات قد وصلت الى (2.96) وتمثل قيمة هذا المتوسط مستوى متوسطا بالاستناد الى تصنيف المتوسطات الحسابية المستخدم.

ثبات مقياس مفهوم الذات:

للتأكد من ثبات مقياس مفهوم الذات تم استخدام طريقتين هما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ -الفا (Cronbach Alpha)، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها والمتمثلة بـ (50) طالبًا، ويبين الجدول (4).

جدول (4) ثبات أبعاد مقياسي مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بطريقة كرونباخ (ن=194)

المقياس	الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ(α)
مفهوم الذات	مفهوم الذات الجسمية	8	0.827
	مفهوم الذات الاجتماعية	8	0.722
	مفهوم الذات الأكاديمية	8	0.884
	الكلي لمفهوم الذات	24	0.740

يوضح الجدول (4) نتائج ثبات مقياس مفهوم الذات بطريقة كرونباخ وباستعراض قيم الثبات المبينة يتضح بلغت قيمة أقل ثبات في أبعاد هذا المقياس من خلال مفهوم الذات الاجتماعية إذ بلغت (0.722) وعليه وحيث إن باقي القيم أكبر من القيم الدنيا للثبات المشار إليها فانه يمكن اعتبار أن هذه القيم تعبر عن مستويات ثبات عالية حيث تجاوزت القيمة (0.70) التي تعتبر الحد الأدنى لقيم الثبات المرتفع.

ثالثاً: مستويات التصنيف لقيم المتوسطات الحسابية لمقياس الأعراض النرجسية ومفهوم الذات:

بهدف الإجابة على التساؤل الأول والثاني فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد استخدم تصنيفا ثلاثي المستويات لوصف مستويات المتوسطات الحسابية التي تم التوصل اليها وفق التالي:

2.00 – 1.00	مستوى منخفض
3.00 – 2.01	مستوى متوسط
400 – 3.01	مستوى مرتفع

وقد استخدمت المعادلة التالية في استخراج درجة الوصف

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{(وزن الحد الأعلى للاستجابات – وزن الحد الأدنى للاستجابات)}}{\text{(عدد الفئات التصنيفية)}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{(4-1)}{3} = 1.00$$

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس أعراض النرجسية وعلى المقياس ككل. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) مستويات متوسطات أبعاد مقياس أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا (ن=194)

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	بعد التفوق	3.00	0.47	متوسط	4
2	بعد السلطة	2.81	0.60	متوسط	3
3	بعد الاستعراض	2.70	0.56	متوسط	1
4	بعد الغرور	2.46	0.59	متوسط	2
5	بعد الاستغلال	2.40	0.73	متوسط	5
	الكلي لمقياس أعراض النرجسية	2.67	0.45	متوسط	

مستويات المتوسطات (1 – 2.00: منخفض ومن 2.01 – 3.00: متوسط ومن 3.01 – 4.00: مرتفع)

يعرض الجدول (5) مستويات متوسطات أبعاد مقياس أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب قيم المتوسطات الحسابية وباستعراض قيم المتوسطات الحسابية يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي لبعد التفوق قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.00) وهي تعكس مستوى متوسطا أما بالنسبة لأقل قيمة للمتوسطات الحسابية فقد تجسدت ببعد الاستغلال إذ تحقق هذا البعد بمتوسط حسابي (2.40) ويمثل هذا المتوسط مستوى متوسطا بين أبعاد أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية المعبرة عن جميع أبعاد أعراض النرجسية قد وصلت الى (2.67) وتمثل قيمة هذا المتوسط مستوى متوسطا بالاستناد الى تصنيف المتوسطات الحسابية المستخدم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات وعلى المقياس ككل. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) مستويات متوسطات أبعاد مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا (ن=194)

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	مفهوم الذات الأكاديمية	3.01	0.52	مرتفع	3
2	مفهوم الذات الجسمية	2.93	0.49	متوسط	1
3	مفهوم الذات الاجتماعية	22.9	0.45	متوسط	2
	الكلي لمفهوم الذات	2.96	0.38	متوسط	

مستويات المتوسطات (1 – 2.00: منخفض ومن 2.01 – 3.00: متوسط ومن 3.01 – 4.00: مرتفع).

يعرض الجدول (6) مستويات المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مرتبةً تنازليًا وفقًا لقيم المتوسطات، يتضح من استعراض هذه القيم أن بعد مفهوم الذات الأكاديمية احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.01)، مما يعكس مستوى مرتفعًا نسبيًا، بينما جاء بعد مفهوم الذات الاجتماعية في المرتبة الأدنى بمتوسط حسابي (2.92)، وهو يمثل مستوى متوسطًا مقارنةً ببقية الأبعاد.

ويشير المتوسط الحسابي الكلي لجميع أبعاد مفهوم الذات إلى قيمة (2.96) مع انحراف معياري (0.38)، مما يعكس مستوى متوسطًا يميل إلى الارتفاع عند الطلبة وفقًا لتصنيف المتوسطات الحسابية المستخدم. كما يوضح الجدول ترتيب الأبعاد من الأعلى إلى الأدنى: الأكاديمية، تليها الجسمية، ثم الاجتماعية.

وتعزى هذه النتائج جزئيًا إلى أن مرحلة المراهقة المتأخرة تتميز باستقرار نسبي في بناء الهوية الشخصية، مما يعزز إدراك الذات لدى الطلبة، كما أن البرامج التربوية والنشاطات المدرسية قد تسهم في تعزيز مفهوم الذات من خلال توفير فرص للتفاعل والنجاح الفردي والجماعي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الخرعان (2016) التي أشارت إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مستوى متوسطًا من مفهوم الذات، وكذلك مع دراسة الفيلكاوي وآخرين (2014) التي أكدت أن مفهوم الذات يتأثر بالخبرات المدرسية والاجتماعية، وتختلف هذه النتائج عن دراسة الشيخ وعبد الرحيم (2011) التي أشارت إلى أن بعض الطلبة ذوي الأداء المنخفض يعانون من ضعف في مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن طلبة المرحلة الثانوية يعيشون حالة من التوازن النفسي بين تقدير الذات الواقعي والطموح الأكاديمي، مما يفسر ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي نسبيًا وتوسط الجوانب الجسمية والاجتماعية، ويعكس هذا تصورًا صحيًا للذات لدى المراهقين، حيث

تظهر الثقة بالنفس بدرجة معتدلة تسهم في تعزيز التكيف الإيجابي داخل المدرسة والمجتمع الخارجي.

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بأعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في محافظة المفرق؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدم تحليل الانحدار الخطي والجداول التالية تظهر نتائج هذا التساؤل

1-مؤشرات جودة نموذج الانحدار:

جدول (7) مؤشرات جودة نموذج الانحدار للقدرة التنبؤية لمفهوم الذات بأعراض النرجسية (ن=194)

معامل التحديد التفسير		تحليل التباين					
R	R^2	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
0.578	0.334	الانحدار	13.066	1	13.066	96.359	.000
		البواقي	26.036	192	0.136		
		الكلي	39.102	193			

يبين الجدول (7) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد الذي أجرِي لتقدير القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتعكس بيانات الجدول مؤشرات جودة نموذج الانحدار، التي يتم الاستدلال عليها من خلال عدة مؤشرات، أبرزها معامل التحديد(R^2) ، الذي يعد مؤشرًا وصفيًا يتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، وتشير قيمته إلى مدى قدرة المتغيرات المتنبئة (مفهوم الذات) على تفسير التباين الظاهر في المتغير التابع (أعراض النرجسية) وقد بلغت قيمة معامل التحديد (0.334)، أي أن مفهوم الذات يفسر (33.4%) من التباين في أعراض النرجسية.

أما المؤشر الثاني الهام في تقييم جودة النموذج فهو اختبار تحليل التباين(ANOVA) ، الذي يرتبط بمستوى الدلالة الإحصائية، فإذا كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05)، يُعتبر النموذج مقبولًا، بينما إذا تجاوزت (0.05)، يتم رفضه، وتشير بيانات الجدول إلى أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000)، أي أقل من(0.05)، مما يدل على أن نموذج الانحدار مقبول من الناحية الإحصائية.

كما يوضح الجدول أن قيمة معامل الارتباط بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية بلغت (0.578)، وهي علاقة موجبة قوية نسبيًا ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ويعني ذلك أن ارتفاع مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة يقترن بارتفاع مستوى أعراض النرجسية لديهم، والعكس صحيح، وبعبارة أخرى، Yان الطلبة الذين يمتلكون تصورًا إيجابيًا عن أنفسهم ويُدركون قدراتهم بثقة، يميلون أيضًا إلى إظهار أعراض نرجسية معتدلة، مثل الشعور بالتفوق والرغبة في القيادة والتميز.

وبما أن نتائج السؤال الأول أظهرت أن أعراض النرجسية جاءت في مستوى متوسط، فإنها لا تعكس أعراضًا مرضية، بل أعراضًا نرجسية إيجابية، ترتبط بالثقة بالنفس والطموح، وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة، منها دراسة شاهين(2018) التي وجدت علاقة طردية بين تقدير الذات وأعراض النرجسية الأكاديمية، وكذلك دراسة راسكين وهول (Raskin & Hall, 1979) التي أكدت أن أعراض النرجسية المعتدلة تمثل بعدًا من أبعاد الشخصية الساعية للإنجاز والقيادة.

بينما تختلف هذه النتيجة عن نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة كيرنبرج Kernberg, (2016)، التي ربطت أعراض النرجسية المرضية بانخفاض الوعي الواقعي للذات، وتشير النتائج الحالية إلى أن مفهوم الذات الإيجابي يسهم في تعزيز جوانب أعراض النرجسية المقبولة وظيفيًا، مثل الثقة بالنفس والإحساس بالكفاءة، وهي سمات تدعم الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

2-قيم التأثيرودلالاتها الإحصائية:

جدول (8) قيم تأثير مفهوم الذات في أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=194)

المتغيرات المتنبئة	B	Se	B	T	Sig
مفهوم الذات	0.676	0.069	0.578	9.816	0.000

يبين الجدول (8) قيم التأثير المعيارية وغير المعيارية لمفهوم الذات في أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية ودلالاتها الإحصائية، ومن خلال تحليل قيم التأثير المعياري(β) ، يتضح أن قيمته بلغت (0.578) وتجدر الإشارة إلى أن القيم الموجبة لمعامل التأثير تعني أن المتغير يؤدي إلى زيادة التنبؤ في المتغير التابع (أعراض النرجسية)، بينما القيم السالبة تشير إلى انخفاض التنبؤ بها كما أن قيمة التأثير المشار إليها تعتبر دالة إحصائيًا نظرًا لأنها أقل من(0.05).

تشير النتائج إلى أن معامل الارتباط (R) بلغ0.578)) ، بينما بلغ معامل التحدي(0.334) (R^2) ، مما يعني أن مفهوم الذات يفسر نحو(33.4%) من التباين في أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما بلغت قيمة ($F = 96.359$) بدلالة (0.000)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى

($\alpha = 0.05$)، مما يدل على أن النموذج الإحصائي ككل ذو دلالة معنوية ويمكن الاعتماد عليه في التنبؤ.

أما معامل الانحدار المعياري (β) فقد بلغ (0.578)، وهو موجب ودال إحصائيًا ($t = 9.816$) ، ($sig = 0.000$) ويعني ذلك أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في مفهوم الذات يقابلها زيادة بمقدار (0.578) في مستوى أعراض النرجسية، وبعبارة أخرى، يمكن لمفهوم الذات أن يتنبأ بشكل مباشر بمستوى أعراض النرجسية لدى الطلبة؛ فكلما شعر الفرد بثقة عالية بنفسه وإدراك إيجابي لذاته، زاد ميله لإظهار أعراض نرجسية معتدلة مثل التفوق، وحب الظهور، والرغبة في القيادة.

التفسير النفسي والتربوي للنتيجة:

تعكس هذه النتائج دور مفهوم الذات الجوهري في ظهور الأعراض النرجسية لدى المراهقين، فالمراهق الذي يمتلك تصورًا إيجابيًا متوازنًا عن ذاته يسعى إلى إثبات كفاءته وتقديره لذاته من خلال سلوكيات نرجسية معتدلة تُظهر الطموح والثقة بالنفس، بينما قد يؤدي ضعف مفهوم الذات إلى أعراض نرجسية دفاعية تقوم على المبالغة في تعظيم الذات للتعويض عن الشعور بالنقص الداخلي.

يمكن تفسير هذه النتائج من منظور نظرية التحليل النفسي، التي ترى أن أعراض النرجسية الطبيعية جزء من بناء الذات السوي، شرط أن تتطور عبر التفاعل الإيجابي مع البيئة الداعمة، كما يدعمها منظور كارل روجرز (1961) الذي يرى أن احترام الذات والتقدير الإيجابي من الآخرين يعززان من تكوين مفهوم الذات الايجابي الواقعي ويحدان من أعراض النرجسي.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1.اتسم مستوى أعراض النرجسية لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور بمستوى متوسط.

2.جاء مستوى مفهوم الذات لدى أفراد العينة متوسطًا مائلًا إلى الارتفاع، خاصة في البعد الأكاديمي.

3.وُجدت علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين مفهوم الذات وأعراض النرجسية.

4.أظهر مفهوم الذات قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا في تفسير جزء من التباين في أعراض النرجسية، ضمن حدود النموذج المستخدم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1.تصميم برامج إرشادية مدرسية تهدف إلى تعزيز مفهوم الذات الواقعي والمتوازن لدى طلبة المرحلة الثانوية.

2.توعية المعلمين والمرشدين التربويين بطبيعة السمات النرجسية في مرحلة المراهقة، والتمييز بين مظاهرها النمائية والمرضية.

3.توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية التي تشجّع العمل الجماعي وتحد من المبالغة في التنافس الفردي.

4.إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى قد تسهم في تفسير أعراض النرجسية، مثل أساليب التنشئة الأسرية، وضغوط الأقران، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

5.استخدام نماذج إحصائية أكثر تقدمًا في دراسات لاحقة، مثل تحليل الانحدار المتعدد أو النمذجة البنائية، للتحقق من العلاقات المعقدة بين المتغيرات.

6.إجراء دراسات مستقبلية لتناول متغيرات أخرى قد تفسر أعراض النرجسية.

قائمة المصادروالمراجع:

أولاً: المراجع العربية

بن جديدي، من (2016). علاقة مستوى النرجسية بالإدمان على شبكة التواصل الاجتماعي الفيس بوك لدى المراهق الجزائري.

الجبوري، حسين. علوان. (2019). مفهوم الذات وعلاقته بالاتجاهات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 16(58)، 97–121.

الخَرعان، عبد الله. (2016). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية المتخصصة، 3(5)، 256 – 277.

الخزاعلة، محمد. عودة. (2019). مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. مجلة دراسات تربوية، 46(2)، 89–110.

الزغول، رافع، الدبابي، خلدون(2019). نظريات الشخصية، دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن.

الزيود، أحمد. حسن. (2020). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى المراهقين في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث النفسية والتربوية، 11(32)، 201–223.

سامية، ج. (2016). أثر برنامج إرشادي قائم على تنمية مفهوم الذات في تحسين الاتصال بين الأزواج. مختبر تطوير الممارسات. *الدراسات النفسية والتربوية، 16* (1)، 29-13.

سقوالي، خولة ورحمانية، وهيبة. (2019). النرجسية لدى المراهقات المتمدرسات المقيمات بمراكز الطفولة المسعفة، *قالمة، قسنطينة، سكيكدة*.

شاهين، هيام صابر صادق. (2018). فاعلية برنامج قائم على تنمية الذكاء الأخلاقي في خفض سمة النرجسية لدى المراهقين العدوانيين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 28(100)، 469–518.

الشمري، فهد. سالم. (2021). مفهوم الذات وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية، 13(4)، 133–160.

الشيخ هادية وعبد الرحيم، هويدا.(2011). فعالية برنامج إرشادي نفسي نمائي في تحسين مفهوم الذات لدى طالبات مدرسة الراشدين الثانوية بنات بمحلية أم درمان، السودان. *مجلة آفاق تربوية*،1(2) 207-179.

الظاهر، قحطان (2010). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. *عمان دار وائل للنشر والتوزيع*.

الفيلكاوي، حليمة وعيسى، أنور ومعاذ ياسر.(2014).فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية مفهوم النجاح لدى بعض المراهقات بدولة الكويت. *مجلة العلوم الإنسانية السودان*.15(3) 279-246.

عبد الله، سناء. محمد. (2020). أعراض النرجسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين. مجلة كلية التربية – جامعة بغداد، 32(1)، 211–234.

العتيبي، فهد. منير. (2022) العلاقة بين النرجسية ومفهوم الذات لدى المراهقين في المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية، 6(1)، 55–78.

المقدادي، أحمد. محمد، والعمايرة، ميساء. سليمان. (2021). القدرة التنبؤية للشفقة بالذات والتحيزات المعرفية وأنماط التعلق باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(3)، 145–168.

معالي، إبراهيم.(2013). برنامج علاجي في خفض القلق النفسي وتنمية مفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، عمان، الاردن. 17(1).

مهرات، رزان محمد غزوان (2023). تأثير الأقران وعلاقته بالشخصية النرجسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في حمص، مجلة جامعة البعث المجلد 45 العدد 17.

موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية 2025م، https://moe.gov.jo .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Afida, V., & Koryna, A. (2020). Peran Pola Asuh Orang Tua Dalam Membentuk Konsep Diri Pada Anak. *Jurnal Psikologi Talenta, 6*(1), 50–57.

Alsaker, F. D. (2020). Self-concept, self-esteem and identity. *In Handbook of Adolescent Development* (pp. 90–117).

Asch, M. (2004). *Psychoanalysis: Its evolution and development. New Delhi: Sarup: Sons.*

Bauditz, S., Wright, A., Hess, U., & Ziegler, M. (2024). Relations among the trifurcated narcissism domains at trait and state level: Two of a kind? *European Journal of Personality*, /doi.org/10.1177/089020702412977.

Bauditz, S.,. Wright, A., Hess, U., & Ziegler, M. (2025). The many faces of narcissism: A question of situation perception?. *Journal of Research in Personality*, 114(2025), 1-16.

Edershile, A., Szücs, A., Dombrovski, A., & Wright, A. (2024). Dynamics of narcissistic grandiosity and vulnerability in naturalistic and experimental settings. *Journal of Personality and Social Psychology, 127*(1), 199–216.

Farzand, M., Cerkez, Y., & Baysen, E. (2021). Effects of self-concept on narcissism: mediational role of perceived parenting. *Front. Psychol*, 12(67), 1-12

Härtel, T., Leckelt, M., Grosz, M., Küfner, A., Geukes, K., & Back, M. (2023). Pathways from narcissism to leadership emergence in social groups. *European Journal of Personality*, 37(1), 72–94.

Hendri, M. (2019). Peran pola asuh orang tua terhadap pembentukan konsep diri pada anak. *Jurnal At-Taujih Bimbingan Dan Konseling Islam*, 2 (2), 56-71.

Kaur, H. (2018). Impact of narcissism on self-concept. *Iahrw international journal of social sciences, 6*(6), 12227-1231.

Krizan, Z. & Herlache, A. (2018). The narcissism spectrum model: A synthetic view of narcissistic personality. Personality and Social Psychology Review, 22, 3-31.

Kroencke, L., Kuper, N., Mota, S., Geukes, K., Zeigler-Hill, V., & Back, M. (2023). Narcissistic status pursuit in everyday social life: A within-person process approach to the behavioral and emotional dynamics of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology,* 125(6), 1519-1541.

Lodi-Smith, J. (2018). Self-concept clarity development across the lifespan. In Self Concept Clarity: Perspectives on Assessment, *Research, and Applications*, PP 67–84). https://doi.org/10.1007/978-3-319-71547-6_4

Miller, J., Back, M., Lynam, D., & Wright, A. . (2021). Narcissism today: What we know and what we need to learn. *Current Directions in Psychological Science*, 30(6), 519–525.

Oloke, T., Gatz, J. (2020). Narcissism and Self-Esteem in Adolescents: Exploring the Relationship Between the Characteristics of Narcissistic Tendencies and Low Self Esteem. *Journal of Student Research* 9(2), 1-14.

Orth, U. & Robbins, R. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (5), 381–387.

Orth, U., Krauss, S., & Back, M. (2024). Development of Narcissism Across the Life Span: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 150(6), 643-665.

Pierro, R., & Fanti, E. (2021). Self-Concept in Narcissism: Profile Comparisons of Narcissistic Manifestations on Facets of the Self. *Journal of treatment evaluation, 18*(4), 211-222.

Pierro, R., Mattavelli, S. & Gallucci, M. (2016). Narcissistic traits and explicit self-esteem: the moderating role of implicit self-view. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-9.

Raskin, R. N., & Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports, 45 (2),* 590. 10.2466/pr0.1979.45.2.590.

Rogers, C. (1961). on becoming a person: a therapist's view psychotherapy. California*, Western behavioral sciences institutes*, pp.108- 109.

Ronningstam, E., Weinberg, I., Goldblatt, M., Schechter, M., & Herbstman, B. (2018). Suicide and self-regulation in narcissistic personality disorder. *Psychodynamic Psychiatry*, 46(4), 491- 510.

Twenge, Jean M, & Campbell W, Keith (2010). The Narcissism Epidemic, Living the Age of Entitlement (Atraia paper backing and colophon). New York: Simon and Schuster

Voulgaridou, Ioanna. (2025). Peer Problems in Narcissistic Adolescents: The Moderating Role of Emotion Regulation Strategies. *Psychology in the Schools.* 10.1002/pits.23589

Witte, K., Spinath, B., & Ziegler, M. (2024). Dissecting achievement motivation: Exploring the link between states, situation perception, and trait-state dynamics. *Learning and Individual Differences,* 112: 94-115.

Zeigler-Hill, K. & Shackelford, T. (2019.), *Self-Concept. Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1-5: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2001-1

The Predictive Power of Self-Concept in Explaining Narcissistic Symptoms Among Male High School Students in Mafraq Governorate

Abstract

The present study aimed to examine the predictive ability of self-concept in relation to narcissistic symptoms among male secondary school students in Mafraq Governorate. A descriptive correlational design was employed. The study sample consisted of 200 male secondary school students from the Directorate of Education of Qasabat Al-Mafraq, who were selected using simple random sampling. To achieve the study objectives, a narcissistic symptoms scale consisting of 40 items distributed across five dimensions was developed, as well as a self-concept scale comprising 23 items distributed across three dimensions. The validity of both instruments was established through expert judgment, and their reliability was confirmed using Cronbach's alpha coefficients.

The results indicated that the level of narcissistic symptoms among students was moderate, while the level of self-concept was moderate to high, particularly in the academic dimension. The findings also revealed a statistically significant positive correlation between self-concept and narcissistic symptoms (r=0.578). Furthermore, linear regression analysis showed that self-concept accounted for (33.4%) of the variance in narcissistic symptoms, indicating a statistically significant predictive role of self-concept within the limits of the study. In light of these findings, the study recommends strengthening students' realistic self-concept in a way that contributes to guiding narcissistic traits within a balanced educational framework..

Keywords: Narcissism Symptoms, Self-Concept, Secondary School Students.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
Received: 25/11/2025 Acccepted: 08/02/2026 Published: 30/04/2026

The Degree to Which Social Studies Teachers in Irbid Governorate have Spatial Thinking Skills

Sadiq Mahmoud Talfah * **Ola Mahmoud Al-Hamideh****

Abstract

The aim of the study was to reveal the degree to which social studies teachers in Irbid governorate possess spatial thinking skills, and to find out whether there are differences in their degree of spatial thinking skills due to gender, scientific specialization, teaching experience and the level of education, which was set at (75%). The study sample consisted of (57) social studies teachers selected by random class method distributed in three regions in Irbid governorate. A test was prepared to measure the degree to which teachers have spatial thinking skills, it consists of (22) paragraphs distributed among the three dimensions of thinking: knowledge of spatial space concepts, (9) paragraphs, use of representation tools, (7) paragraphs, spatial thinking processes and (6) paragraphs. It has the significance of acceptable honesty and stability.

The results showed that social studies teachers had spatial thinking skills that were below the educationally acceptable level (75%) in its three dimensions and each dimension separately. There are no statistically significant differences due to both sex and experience, and differences that are statistically indicative of specialization and interest in geography.

The study recommended: including courses in the training programs of social studies teachers in the colleges concerned with their preparation related to spatial thinking skills and teaching skills. And to run workshops for social studies teachers to provide them with spatial thinking skills. (250)

Keywords: social studies, spatial thinking skills, social studies teachers.

* Department of General Education, Rabdan Academy-Abu Dhabi-UAE..

**Associate Professor, Curriculum and Teaching, The World Islamic Sciences and Education University . dr.olahmaedh@yahoo.com

1. **Introduction**:

Educators interested in social studies agree that teachers should have many of the competencies and skills necessary to teach social studies as the main field in the curriculum concerned with studying the place. The place in social studies includes all phenomena taught to students, in which all events related to the curriculum's content take place. Therefore, the teacher must have a set of competencies and skills that help students learn from a spatial perspective and contribute to raising their level of spatial culture and spatial thinking.

Al-Ziadat and Qatawi (2014) believe that a social studies teacher should have certain skills that help him/her perform his/her work efficiently and efficiently. Any lack of skills means a failure or lack of skills in the teacher him/herself and in the work he/she does. A social and national studies teacher needs to be able to perform his/her work and carry out his/her responsibilities to succeed in helping students achieve educational goals. In this context, Abdul Aziz (2009) points out that the teacher of social studies is required to have special competencies imposed by the nature of the studies subjects, social studies are more relevant and related to the reality, changes, and challenges of society. Therefore, the teacher is concerned with the changes and permanent changes in this society. He/she must also develop his/her interest, deepen his/her awareness, and direct his/her attention towards developing spatial thinking among his/her students. Hinde (2014) states that learning social studies provides learners with a clear advantage that is not available in other school curricula, namely understanding the world from a spatial perspective. Al-Saleh (2004) asserts that a social studies teacher must play a clear role in helping students understand the world from a spatial perspective by using spatial concepts and employing them to develop students' knowledge in the local and global dimensions, leading to the development of their spatial thinking skills.

Spatial thinking is the key to success in a variety of contexts in an individual's life. Therefore, it is important to integrate spatial thinking into the education system, including curricula, teaching methods, and evaluation. As for social studies as a subject of study, it can be a valuable means of teaching spatial thinking not only to create a generation of citizens with a spatial culture, but also because spatial thinking is one of the main goals that social studies in general and geography should focus on (National Research Council, 2006).

According to Tversky (2005), the need to develop spatial thinking among students is not widely understood. It has not yet become part of the methodology and system of formal education, even in developed countries. However, Newcombe (2010) emphasizes the importance of students learning spatial thinking skills by saying: "Spatial thinking skills are not innate but can and should be taught." Melson (2011) found scientific evidence supporting the possibility of teaching spatial thinking skills. He found that the brain contains many areas that lead to certain types of spatial thinking, in which the human brain tries to make spatial connections.

Understanding the world from a spatial perspective provides learners in social studies with a clear advantage that is not available in other school curricula. Hinde (2014) states that the spatial advantage achieved by social studies curricula is as follows:

- Understanding the relationships between people and the environment.
- Understanding the importance of spatial variation.
- Understanding the multiple and interrelated processes in geographical areas.
- Integrating spatial and temporal analysis, spatial perspective adds another vital dimension to time change. We can learn how phenomena and places change over time.

- The importance of social studies in preparing citizens for life in a global society.

Interest in spatial thinking has recently increased among researchers in social studies due to the rapid expansion of geographical techniques, including GPS and GIS. Kerski, (2008) emphasizes the importance of spatial thinking skills becoming part of the curriculum. In addition to being an imperative to keep pace with the tremendous progress in geographical techniques and their applications in daily life, it encourages the use of problem-solving skills. In the same context, Al-Kilani (2006) believes that spatial thinking is essential in learning social studies. It qualifies students to adopt an active investigative approach about the world around them and to ask about what, where when and why about people, places, and environments. Spatial thinking also qualifies students to formulate answers to critical questions about patterns of spatial organization in the past, present and future, predict the consequences of events in separate locations, and predict what may happen in certain circumstances.

On the ground, learning spatial thinking means learning processes through an individual acquiring knowledge of spatial concepts and having the necessary ability to use representation tools to understand, analyze and communicate information, in addition to having mental skills such as the ability to solve problems and make decisions using knowledge and skills related to spatial concepts (Bednarz, Jo & Metoyer, 2008). Spatial thinking has been defined in many ways, but the definition issued by the US National Research Council (National Research Council, 2006) is one of the most comprehensive definitions. Spatial thinking has been defined as: a set of interrelated skills that include knowledge of spatial concepts (Space), use of tools of representation (Tools of Representation) and "logical" thinking processes (Reasoning Processes). Hegarty (2010) believes that spatial thinking can be defined through an individual's ability to use gestures, build mental images, using analogies

to give meaning to a place, and that an individual's ability to combine spatial concepts, spatial representations and thought processes distinguishes it from a spatially illiterate person. According to the US National Science Foundation (National Science Foundation, 2009), spatial thinking can be defined as thinking that helps to find meaning through: shape, size, orientation, location, or through objects, processes, spatial phenomena, or through the relative positions of several objects in space.

Due to the importance of learning spatial thinking for students, the second edition of the American Geographic Society standards (National Geographic Society, 2010) mentioned a field called "The world from a spatial perspective". This field included four main criteria related to spatial thinking: the "first standard" mentioned how to use maps and geographical and technical tools to acquire, process and edit information from a spatial perspective. It includes three skills: how to use geographical presentations and explanations to solve demographic problems, and how to use technology to explain and link the Earth to human and natural systems from Through geographical charts and maps, and how to use geographical presentations and tools to analyze, explain and solve geographical problems, and in the "third standard" analyzing the patterns of spatial organization of humans and different places and environments above the Earth's surface, the importance of focusing on: describing and explaining spatial interaction, patterns that describe forms of spatial organization, spatial behavior of populations, and how to apply concepts and spatial organization patterns in decision-making. In the "Eleventh Standard," the distribution of patterns of global economic activities, the need to focus on: the features and classifications of the spatial distribution of economic systems, the different workload of economic activity centers in various places, and the study of increasing economic dependence among the countries of the world.

Hegarty (2010) emphasizes that teaching spatial thinking requires the teacher to have spatial thinking skills. He/she is concerned with developing his/her abilities and

making a clear effort through educational practices to facilitate students' acquisition of spatial concepts. Therefore, Bani Khalid (2009) warns that although social and national studies curricula are among the best curricula related to spatial thinking, students should not only know these phenomena, without deciding their location within the general framework and in their proper place. So social studies, especially geography, do not become an unrealistic or practical science. This is reinforced by Al-Khalidi (2007) that social studies curricula are subject to a lot of misunderstanding, especially by teachers who often teach them as a subject concerned only with describing locations and places. Therefore, learners do not have sufficient understanding of their applications and knowledge of the essence of their knowledge and their contributions to analyzing and explaining natural and human phenomena and understanding spatial relationships. In other words, learners do not acquire spatial thinking skills. Through theoretical literature, we find justification for these concerns. Bednarz, et al., (2008) mention the increasing interest in teaching spatial thinking skills in recent years. However, there is a lack of clarity on what teachers should do to prove their ability to teach spatial thinking skills and include aspects of spatial thinking in lesson plans or test items more clearly.

The roles required of a social studies teacher in developing his students' spatial thinking skills and competencies in this field are still beginning in educational research. Educational research efforts in integrating spatial thinking in classrooms and the educational process in recent years have mostly focused on school curricula, in a broad sense, including formal courses, classroom activities for students, and implementation techniques to support spatial thinking (Doppen, (2007). However, few research efforts have been directed towards evaluating the skills and competencies of spatial thinking among teachers, revealing thinking skills The location of teachers is essential as a first step in preparing teacher training programs aimed at developing their teaching skills. In the same context, Doppen (2007 and

Golightly, Nieuwoudt, & Richter, 2006) believe that providing students with spatial thinking skills depends on the availability of teachers who can integrate educational activities or materials in their classrooms with clear goals to support spatial thinking among students. Revealing teachers' abilities and skills about spatial thinking is the logical basis for knowing if they can employ it in their classrooms.

While several people interested in teaching issues believe that a teacher's spatial thinking skills grow with teaching experience, Mohan (2009) doubts that knowledge and skills, as key components of spatial thinking, grow with classroom teaching experience. Mohan, (2009) believes that teachers teach as they learned in universities and teacher training centers, so they often have not undergone specialized courses in spatial thinking.

Younis (2011) believes that teaching the geography course within the social studies curriculum requires exceptional skills and competencies for the teacher, reflecting his possession of spatial thinking skills. These skills and competencies are shown in his ability to:

- Show that phenomena are based on natural and human factors in their existence and spread.
- Show the extent to which the countries of the world depend on each other.
- Guide students towards tolerance and international understanding.
- Explain the impact of natural and human variation within a country on lifestyles and human activities.
- Show the shape and distribution of the phenomenon in place.
- Help students deduce the significant impact of location and location on human adaptation to the environment.
- Show the patterns of physical geography and human geography and their characteristics in the world.

- Classify geographical environments naturally and humanly according to similarities and differences between them.
- Explain some of the spatial relationships of different geographical phenomena.

Bednarz et al., (2000) suggest classifying the spatial thinking skills that a teacher should have into the three components suggested by the U.S. National Research Council: spatial concepts, representation, and thought processes. These three components supply a practical tool that can help teachers employ spatial thinking during teaching practices in more clear and systematic ways.

Despite the importance of a social studies teacher having spatial thinking skills, there are few studies that have dealt with this subject directly.

The study of Al-Dayri and Al-Rabani (2022) was concerned with revealing the effectiveness of using educational infographics in developing spatial thinking skills among tenth grade students in the Sultanate of Oman. The study sample consisted of (406) female students, divided into two groups: (194) experimental students and (212) female students. To achieve the goal of Dr. Rasa, the researchers prepared a multi-choice spatial thinking skills test and short essay questions. The results of Dr. Rasa indicated that there is a statistically significant difference between the average grades of female students in the experimental and control groups in Testing spatial thinking skills for the experimental group. Considering these results, the study recommended the use of educational infographics in the educational process to develop spatial thinking skills.

Barida and Barnawi's study (2022) aimed to identify the impact of using an electronic educational platform based on interactive images in developing spatial thinking skills among fourth grade students in Makkah. The two researchers used the semi-experimental method to achieve the aims of the study. The study sample consisted of (60) fourth grade students divided into two control groups, with (30)

female and experimental students and (30) students. The researchers prepared a guide to teaching the geography unit using an electronic educational platform based on interactive images applied to the experimental group and applied a test to both groups for spatial thinking skills, the results showed statistically significant differences in the development of spatial thinking skills among the students of the experimental group due to the electronic educational platform.

Attia (2019) conducted a study aimed at finding the effectiveness of a proposed program based on (Google, Earth) in geography to develop some visuospatial thinking skills among high school students in Egypt. The experimental method was used, and the preparation of a visuospatial thinking skills test was applied to a sample of (80) students divided into two experimental groups of (40) students. The study showed statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average score of the experimental group on the visual spatial thinking skills test and for the benefit of the group Empiricism.

The Al-Harbi study (2018) aimed to find out the effectiveness of using computerized thinking maps in developing spatial thinking skills among second-level secondary students in Mecca. The spatial thinking skills scale was prepared and applied to a sample of (60) second-level secondary students divided into two control groups with (30) experimental students and (30) students. The study showed statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the two groups in the spatial thinking skills scale in favor of the experimental group.

2.Study problem and questions:

Spatial thinking is a powerful tool for interpreting global phenomena, at all levels, from local to global. Attention should be paid to developing spatial thinking and providing students with spatial vocabulary that gives them the ability to describe and analyze the spatial organization of people, places, and environments on Earth. Therefore, attention to spatial thinking is central to student learning. For social

studies as a subject of study, it can be a valuable means of teaching spatial thinking, because spatial thinking is one of the main goals that social studies should focus on (National Research Council), 2006). A social studies teacher has the primary responsibility for developing spatial thinking among students. He/she must pay attention to developing spatial thinking among his students. This can only be done if he has specific skills in teaching spatial thinking imposed by the nature of social studies subjects. As Mohan (Mohan, 2009) stated, teachers teach as they learned in universities and teacher training centers, so they often have not undergone specialized courses in spatial thinking. This makes it difficult to judge the spatial thinking skills of social studies teachers. It is a type of thinking that requires the teacher to have special competencies and develop his spatial thinking skills. It is required to use various concepts, spatial representation tools, and thinking processes. By reviewing previous studies, the researchers noted that some indicated a weakness in the spatial thinking skills of social studies teachers, including Walshe, 2007); Hammadi and Masoudi, 2009; Weakley, 2010; Sweilem, 2014. The researchers did not find any previous study that dealt with this the subject is in the Jordanian environment. Therefore, he decided to carry out the current study to identify the extent to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills. The study problem is reflected in answering the following questions:

Question 1: Is the degree of spatial thinking skills of social studies teachers in Irbid governorate different?

Question 2: Are there statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the degree to which social studies teachers in Irbid governorate possess spatial thinking skills due to the variable of experience?

3.The aim of the study:

The current study looks to achieve the following main goal:

To identify the extent to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills, and to find out if there are statistically significant differences in their degree of spatial thinking skills due to teaching experience.

4.The importance of the study:

The importance of studying stems from the importance of the responsibility of social studies teachers, and that their success depends on their possession of specialized skills in teaching spatial thinking, thus contributing to building a new generation characterized by innovation and innovation and bringing them to the level that society needs. The importance of this study can be decided by the following points:

1.The study takes its importance from the importance of spatial thinking at present, due to the rapid expansion of geographical techniques and the resulting need to integrate spatial thinking into the educational process to keep pace with the tremendous progress in geographical techniques and their applications in daily life.

2.The study derives its importance from focusing on spatial thinking skills, which is one of the most prominent features of teaching and learning social studies. Therefore, revealing that social studies teachers have spatial thinking skills leads to providing a vision of the ability of teachers to provide their students with spatial thinking skills.

3.The current study provides feedback to the faculties of education in Jordanian universities on the effectiveness of their curricula and courses in dealing with the most important educational issues that arise in the educational field.

4.The study benefits officials in the Ministry of Education because it reveals the degree to which social studies teachers have spatial thinking skills, which may contribute to drawing the attention of those responsible for in-service teacher training programs in the Ministry to the importance of teachers having spatial thinking skills.

5.The study helps social studies teachers by raising their awareness of the importance of having spatial thinking skills.

5.Study limits:

When generalizing the results of this study, the following limits should be taken into consideration:

- Human and spatial limits: the study was limited to a sample of social studies teachers in Irbid governorate.
- Time Frame: The study was implemented during the first semester of the academic year 2022-2023.
- Objective limits: It consists of revealing the degree to which social studies teachers have skills

The three spatial thinking concepts: knowledge of spatial space concepts, use of representation tools, and thought processes.

Procedural definitions:

The degree of possession: In this study, it means the score that reflects the arithmetic mean of the answers of social studies teachers to the spatial thinking skills test prepared for this purpose.

Social studies teachers: In the current study, they are the teachers officially assigned by the Jordanian Ministry of Education to teach social studies in schools in Irbid governorate during the academic year 2022-2023.

Skills: These are behavioral phrases that include a set of measurable mental skills and abilities that enable the teacher to perform activities with a satisfactory level of effectiveness to achieve educational goals (Al-Huwaidi, 2002:36).

Spatial thinking skills: These are all the skills and mental abilities used to give students the ability to think spatially. They include knowledge of spatial concepts (Space), use of representation tools (Tools of Representation) and thinking processes

(Reasoning Processes) and enabling the teacher to teach spatial thinking skills to ensure the achievement of educational goals.

6.Method and procedures:

Study methodology:

Since the study revealed the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have the competencies of spatial thinking, the method followed by the study is the descriptive survey method.

Study population:

The study population consists of social studies teachers from Irbid governorate, distributed in three regions: The Directorate of Education of the Northern Mazar, the Directorate of Education of the Bani Obeid, and the Directorate of Education of the Taiba. They number (143) teachers, including (60) male and (83) female teachers, according to statistics from the Jordanian Ministry of Education for the academic year 2022-2023.

Study sample:

The study sample consisted of (57) teachers of social studies, accounting for (40%) of the size of the study population, including (24) male and (33) female teachers, selected by random stratigraphic method among members of the original research community. It is one of the statistically and scientifically acceptable probability samples to consider the teacher's gender variable (male, female) in selecting study sample members. Table (1) shows the distribution of study sample members according to its variables.

Table (1) Distribution of study sample members according to its variables

Study variables	Variable levels	The count	percentage
experience	less than 5 years	11	19.3%
	5 to less than 10 years	26	45.6%
	10 years and over	20	35.1%
	Total	57	100%

Study tool (test):

To achieve the goal of the study, which is to detect the degree to which social studies teachers in Irbid governorate possess spatial thinking skills, the researchers designed a test that included a set of questions that measure spatial thinking skills in its three dimensions: knowledge of spatial concepts, use of representation tools, and thinking processes, by reviewing educational literature and previous studies related to the subject of the current study. The study tool had two parts: the first had the first data of the study sample members, the instructions for answering the test, and the second included the test paragraphs. The first test consists of (25) A multiple choice section measures spatial thinking skills in its three dimensions: knowledge of spatial space concepts, use of representation tools, and thinking processes. Each question has four alternatives, one of which is correct.

Test Validity:

The validity of the test was confirmed in its first form by presenting it to (9) expert judges specialized in the field of social studies in Jordanian universities and educational supervisors. They were asked to judge the test as said in the arbitration letter addressed to them in terms of the appropriateness of the wording, clarity, and suitability of the test paragraphs. Considering the suggestions of the arbitrators, the number of final test paragraphs became (22) paragraphs, after (3) paragraphs were deleted, as follows:

- The first part measures the degree to which social studies teachers have the skills to know the concepts of spatial space, and the number of paragraphs (9) paragraphs.
- The second part measures the degree to which social studies teachers have the skills to use acting tools, and the number of (7) paragraphs.
- The third part measures the degree to which social studies teachers have the skills of thinking processes, and the number of paragraphs (6) paragraphs.

To decide the educationally acceptable level of spatial thinking skills for social studies teachers in Irbid governorate, the jury was asked to decide the smallest acceptable score for this test of (100%). The average ratings of the arbitrators were (75%). This percentage is equivalent to (16.5) marks from the overall test score of (22). For each of the three skills, the minimum acceptable arithmetic average (75%) was as follows:

- The skill of knowing the concepts of spatial space (6.75) is a score of the total skill score of (9) degrees.
- The skill of using acting tools (5.25) is a score from the overall skill score of (7) grades.
- The skill of knowing thinking processes (6.5) is a score of the overall skill score of (6) grades.

Indications of the validity and statistical stability of the test:

The indications of the validity and stability of the test were extracted before applying it to the original study sample as follows:

1. Believe the consistency of the test paragraphs

To ensure the consistency of the test's paragraphs after the completion of the arbitration procedures, it was applied to a survey sample from the study population and outside its sample. It included (20) teachers of the social studies subject, and then extracted the consistency factors of the test paragraphs by calculating the Pearson Correlation coefficient using the Statistical Packages Program (SPSS) between each paragraph with the overall skill score contained in it, to show the consistency of the paragraphs in measuring the skill contained in the test. The results were as shown in Table (2).

Table (2) Reviewed correlation coefficients to measure the internal consistency of paragraphs of each dimension of spatial thinking skills in the test

Skills to know the concepts of spatial field		Skills of using acting tools		Thinking process skills	
Paragraph number	coefficient engagement	Paragraph number	Correlation coefficient	Paragraph number	Correlation coefficient
1	0.753	10	0.851	17	0.716
2	0.567	11	0.617	18	0.747
3	0.742	12	0.755	19	0.792
4	0.603	13	0.709	20	0.730
5	0.589	14	0.820	21	0.827
6	0.585	15	0.775	22	0.764
7	0.710	16	0.582		
8	0.648				
9	0.712				

* The correlation coefficient is statistically at the level of ($\alpha \leq 0.05$)

The results in table (2) show that the values of the correlation factors for each test paragraph with the overall score of the dimension contained in it are positive and statistically significant. They ranged from (0.567) to (0.851), showing the suitability of these paragraphs to measure the possession of the three spatial thinking skills of social studies teachers in Irbid governorate. Considering the results of internal consistency, no paragraph was removed from the test paragraphs.

2. **Test stability:**

The stability of the test was verified using the Coderrichardson-20 equation (K, R - 20) to calculate stability, after applying the test to the survey sample consisting of (20) teachers of the social studies subject. The stability factor for the overall test in this way was (0.874). This value is proper and shows that the test has a high stability.

Determine the time of the test:

After applying the test to the survey sample consisting of (20) teachers for social studies, the test time was decided by applying the following equation:

The average completion of the first three test respondents+ the average completion of the last three test respondents

2 Therefore, the proper time for the test is 30 minutes. (Al Bahi, 2010:562)

Test correction

The test consists of (22) paragraphs. Each teacher is given one score for each correct answer, while the score is zero for each wrong answer. Since the number of paragraphs in this test is (22) paragraphs, the range of scores that can be obtained is limited to (0) to (22) scores.

7.Study variables:

First: independent (taxonomic) variables: including:

-Experience, which has three levels: (less than 5 years, 5 to less than 10 years, 10 years and more).

Second: the dependent variable:

The degree to which social studies teachers in Irbid governorate own spatial thinking skills.

Statistical treatment:

To answer the first question, arithmetic averages, standard deviations, and percentages were extracted. The "T" test was used for one sample. To answer the second question, a unilateral variance analysis (One Way ANOVA) was used. If the results showed differences, the dimensional comparisons were used using the "Scheffe" method to name the source of the differences.

The results of the study and their discussion

Results related to the answer to the first question: "Is the degree of spatial thinking skills of social studies teachers in Irbid governorate different from the educationally acceptable score (75%)"?

To answer this question, the arithmetic mean, standard deviation, and percentage of the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills were extracted. The arithmetic mean of the educationally acceptable score (75%) was calculated, to confirm the difference in arithmetic mean between the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills and the educationally acceptable score. The two researchers used the "T" test for one sample. The results were as shown in Table (3).

Table (3) The results of the One Sample T-test ", to reveal the difference between the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills and the degree that is educationally acceptable.

Competencies	The degree	Arithmetic mean	percentage	Standard deviation	The calculated value of (t)	Level of significance
The skill of knowing the concepts of spatial field	The degree of ownership	5.93	65.9%	1.60	-3.865	0.000*
	Educationally acceptable grade	6.75	75%			
The skill of using acting tools	The degree of ownership	4.56	65.2%	1.30	-4.012	0.000*
	Educationally acceptable grade	5.25	75%			
The skill of thought processes	The degree of ownership	3.61	60.2%	1.24	-5.413	0.000*
	Educationally acceptable grade	4.50	75%			
Spatial (total) thinking skills	The degree of ownership	14.11	64.1%	3.09	-5.847	0.000*
	Educationally acceptable grade	16.50	75%			

* A statistically significant function at the level of ($\alpha \leq 0.05$)

The arithmetic averages in table (3) show that the arithmetic average of the degree to which teachers of social studies in Irbid governorate have (total) spatial thinking skills is (14.11) compared to the arithmetic average score of (16.50). This means that there is a clear difference in the arithmetic average of the degree to which teachers have spatial thinking skills (total) and the educationally acceptable score of (2.39) in favor of the educationally acceptable grade. The arithmetic average of the degree to which teachers have the skill to know the concepts of spatial space (5.93) compared to the arithmetic average score of (6.75), meaning that there is a difference Ostensibly Between the two averages is (0.82) in favor of the educationally acceptable score. The arithmetic average of the degree to which teachers have the skill of using acting tools was (4.56) compared to the arithmetic average score of (5.25), meaning that there is a clear difference between the two averages of (0.69) and in favor of the educationally acceptable score. The arithmetic average of the degree to which teachers have the skill of thinking processes is (3.61) compared to the arithmetic average score of (4.50), meaning that there is a clear difference between the two averages of (0.89) in favor of the educationally acceptable score.

When the test was used for a single sample, the results showed that the differences in the arithmetic averages were statistically significant. The computerized (t) value of differences between (-5.847) (-3.865). These values are statistically significant at the level of ($\alpha \leq 0.05$). This result means that the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills in general and in the three sub-skills (the skill of knowing spatial concepts, the skill of using acting tools, the skill of thinking processes) is lower than the educationally acceptable level (75%). This result may be because teacher training programs in the faculties of education in Jordanian universities may be devoid of topics related to training teachers to have spatial thinking skills. Geography and history courses taught in the various departments of the College of Humanities and Social Sciences, despite dealing with spatial concepts, are provided to teachers with knowledge without training them in

the skills and competencies that enable them to use or employ them in teaching. Therefore, acquiring and knowing the concept does not mean acquiring the skill of employing and using it. This indicates that teacher training programs in the faculties of education in Jordanian universities did not do what was required of them in providing teachers with spatial thinking competencies and skills. The result was a low degree of teachers' possession of thinking skills in general. In the three sub-skills, the skill of knowing the concepts of spatial space, the skill of using acting tools, and the skill of thinking processes. This result was consistent with the results of several previous studies that showed that there was a weakness in the possession of spatial thinking skills by social studies teachers, either during the service because of Abdul Aziz's study (2009), where the degree of possession of social studies teachers was lower than the educationally acceptable level (80%). Or pre-service teachers. Several studies have shown that pre-service social studies teachers have poor spatial thinking skills, such as a study (Walshe, 2007) such as a study (Hammadi and Masoudi, 2009), a study (Weakley, 2010) and a study (Sweilem, 2014).

Results related to the answer to the second question: "Are there statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills due to the variable of experience"?

To answer this question and to reveal the significance of differences in the degree of spatial thinking skills of social studies teachers in Irbid governorate, arithmetic averages, and standard deviations of teachers' scores on the spatial thinking skills test were extracted depending on the experience variable (less than 5 years, from 5 years to less than 10 years, from 10 years and over). The results were as shown in Table 4.

Table (4) Arithmetic means and standard deviations of teachers' scores on the spatial thinking skills test, depending on the specialization variable

Competencies	statics prescriptive	Experience variable		
		less than 5 years	5 to less than 10 years	10 years and over
The skill of knowing the concepts of spatial field	Arithmetic mean	5.82	6.00	5.90
	Standard deviation	1.47	1.30	2.05
The skill of using acting tools	Arithmetic mean	4.45	4.62	4.55
	Standard deviation	1.44	1.36	1.19
The skill of thought processes	Arithmetic mean	3.45	3.69	3.60
	Standard deviation	1.51	1.09	1.31
Spatial (total) thinking skills	Arithmetic mean	13.73	14.31	14.05
	Standard deviation	3.80	2.65	3.35

The arithmetic averages in Table (4) indicate that there are clear differences between the degrees of spatial thinking skills of social studies teachers in Irbid governorate, in general, and in the three sub-skills, depending on the experience variable. To find out the level of statistical significance of differences in arithmetic averages depending on the experience variable (less than 5 years, 5 to less than 10 years, 10 years and more), the results were as shown in Table (5).

Table (5) Results of the One-Way ANOVA analysis to reveal the significance of differences in the degree to which social studies teachers in Irbid governorate possess spatial thinking skills, depending on the variable of experience

Competencies	The source of the contrast	The sum of squares	Degrees of freedom	The average of squares	The calculated value of "f"	Level of significance	trend signifying
The skill of knowing the concepts of spatial field	between groups	0.283	2	0.141	0.053	0.948	Non-functional
	Within groups	143.436	54	2.656			
	Total	143.719	56				
The skill of using acting tools	between groups	0.204	2	0.102	0.059	0.943	Non-functional
	Within groups	93.831	54	1.738			
	Total	94.035	56				
The skill of thought processes	between groups	0.443	2	0.222	0.141	0.869	Non-functional
	Within groups	85.066	54	1.575			
	Total	85.509	56				
Spatial (total) thinking skills	between groups	2.698	2	1.349	0.137	0.872	Non-functional
	Within groups	532.670	54	9.864			
	Total	535.368	56				

The results in table (5) show that there are no statistically significant differences in the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills in general and in the three sub-skills, due to the variable experience. The "f" values calculated for the differences on the overall test and its three dimensions ranged between (0.053) and (0.141). These values are not statistically significant at

the specific level of significance ($\alpha \leq 0.05$). This result means that the experience factor of social studies teachers is not considered an influential factor in their degree of spatial thinking skills in general and in the three sub-skills, meaning that the degree to which social studies teachers in Irbid governorate have spatial thinking skills is the same regardless of their teaching experience. This is an indication that all teachers are combined, regardless of their teaching experience and sex, in addition to minor differences in the degree of ownership due to specialty. They agree that their degree of possession of spatial thinking skills in general and in the three sub-skills was less than the educationally acceptable level (75%). This indicates that all teachers undergo a single preparation program that does not enable them to acquire spatial thinking skills, meaning that social studies teacher preparation programs need to add new courses to preparation programs to enable teachers to acquire spatial thinking skills as spatial thinking and acquire its skills It is a major part of social studies and the preparation of its teachers. This result can also be attributed to Mohan's (2009) questioning that the components of spatial thinking grow with the teaching experience in classrooms. Mohan (2009) believes that teachers teach as they learned in universities and teacher training centers, so they often have not undergone specialized courses in spatial thinking. This makes teachers repeat their educational practices from year to year so that each new year of experience is often a duplicate of the previous year.

7. Recommendations:

Considering the findings of the current study, it recommends the following:

1. The Jordanian Ministry of Education recommends the need to hold in-service training courses for social studies teachers to provide them with spatial thinking skills in its three dimensions: knowledge of spatial field concepts, use of representation tools, and spatial thinking processes.

2. To recommend to Jordanian universities the importance of including courses in the training programs of social studies teachers in the colleges concerned with their preparation related to spatial thinking skills and teaching skills.

3. To recommend that researchers conduct studies like the current study to build a training program to train social studies teachers before and during the service.

4. Preparing a guide for social studies teachers showing how to use spatial thinking skills in teaching.

Arabic References:

Abdelaziz, El-Said. (2009). The extent to which social studies teachers at the secondary level understand some concepts associated with contemporary global changes, *Journal of Education for Educational and Psychological Sciences at the University of Bahrain*, 8 (27), 178-196.

Al-Dayri, Huda, Al-Rabaani, Ahmed. (2022) The effectiveness of using educational infographics in developing spatial thinking skills among tenth grade students in the Sultanate of Oman. *Published research. Jordanian Association for Educational Sciences, Jordanian Educational Journal*. 6 (3).

Al-Harbi, Abeer (2018). *The effectiveness of employing computerized thinking maps strategy in developing spatial thinking skills and cognitive achievement in social and national studies courses for second-level secondary students in Mecca*. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, College of Education.

Al-Huwaidi, Zaid. (2002). *Effective Teaching Skills*, T1. Al Ain: University Book House.

Al-Kilani, Mudhar. (2006). Geography as it should be learned by school students and students. A *working paper presented at the joint conference between the Faculty of Education at Diyala University and the General Directorate of Education held at Diyala University in Iraq during the period 2-4/6/2006.*

Al-Saleh, Musleh. (2004). *Academic achievement factors: the impact of social adaptation on the academic achievement of university students*. Amman: Al-Warraq Publishing and Distribution Foundation.

Al-Ziadat, Maher and Qatawi, Mohamed. (2014). *Social studies are their nature and methods of teaching and learning*. 2. Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution.

Attiya, Ali (2019). The effectiveness of a proposed program based on Google, Earth in geography to develop some visuospatial thinking skills among secondary school students in Egypt, Ain Shams University, *Journal of the Educational Association for Social Studies* (109), 119-146.

Bani Khalid, Khalid. (2009). Preparing an educational program based on spatial concepts and its impact on spatial awareness among tenth grade students in geography research in the education of the North Western Badia District for the academic year 2008/2009, first semester, *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, 2 (33), 229-254.

Barida, Iman, and Barnawi Murouj. (2022) "The impact of using an image-based e-learning platform interactivity in developing the thinking skills of primary school students. *The system is an Arab research journal In the fields of specific education*, p. 25:13-34.

El Bahy, Fuad. (2010). *Statistical Psychology and Measurement of the Human Mind*. Cairo: Arab House of Thought for Publishing and Distribution.

Hamadi, Abbas and Al Masoudi, Mohamed. (2009). Industrial geography concepts acquired by students of the Department of Geography at the Faculty of Basic Education - University of Babylon from their point of view for the academic year 2008-2009, *Journal of Babylon University - Humanities*, 17 (2), 492-505.

Sweilem, Ahmed. (2014). *A proposed program in geographic information systems and remote sensing to develop the skills of using maps and spatial thinking among student teachers at the Faculty of Education*. Unpublished PhD thesis, Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Yunus, Idris. (2011). Geographical culture and how to develop it among geography teachers. *Minya*: *Publications of the Faculty of Education at Minya University, Egypt*.

English References:

Bednarz, R.; Jo, I. & Metoyer, S. (2008). *Spatial Thinking Research at Texas A&M. Spatial Learning in Geography Workshop*. National Geographic Society. Washington, D.C. 8 November.

Doppen, F. (2007). The influence of a teacher preparation program on preservation of social studies teachers' beliefs: A case study. *Journal of Social Studies Research, 31* (1), 54-64.

Golightly, A.; Nieuwoudt, D. & Richter, B. (2006.) A concept model for perfecting contact time in geography teachers training programs. *Journal of Geography, 105* (5) ,185-197.

Hegarty, M. (2010). *Components of Spatial Intelligence*. San Diego: Academic Press.

Hinde, E. (2014). Geography matters: Teacher beliefs about geography in today's schools. *The Journal of Social Studies Research. available online: http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2014.07.003.*

Jo, I. (2007). *Aspects of Spatial Thinking in Geography Textbook Questions*. Unpublished Thesis, Texas A&M University, Texas, USA.

Kerski, J. (2008). The role of GIS in digital earth education. *International Journal of Digital Earth, 1* (4), 326-346.

Milson, A. (2011). *Social Studies Teacher Collaborative for College and Career Readiness, Politics and Civic Engagement*: Presidential Library Resources (May 17-18), College Station, TX.

Mohan, A. (2009). *Teacher Efficiency in Geography: A Mixed Methods Study of Formal and Informal Teacher Education*. Ph.D. Dissertation, Texas State University-San Marcos, USA.

National Geographic Society. (2010). *National Geography Standards & Skills: From Geography for Life, Second Edition*. USA. Washington, D.C.: National Geographic Society Press.

National Research Council. (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K—12 curriculum*. Washington, DC: National Academic Press.

National Science Foundation (2009). *Geography and Spatial Sciences Program Strategic Plan*. Washington DC: National Science Foundation Press.

Newcombe, N. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator, 34* (2), 29-35.

Tversky, B. (2005). *Visuospatial Reasoning. In The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Cambridge University Press.

Walshe, N. (2007). Understanding Teachers' Conceptualizations of Geography. *International Journal in Geographic and Environmental Education, 16* (3), 97-119.

Weakley, K. (2010). *The Effects of an Inquiry-Based Earth Science Course on the Spatial Thinking of Pre-Service Elementary Teacher Education Students*. Unpublished Ph.D. Dissertations, Western Michigan University, Michigan, USA.

مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لمهارات التفكير المكاني

صادق محمود طلفاح* د. علا محمود الحمايدة**

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لمهارات التفكير المكاني، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في درجة امتلاكهم لمهارات التفكير المكاني تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص العلمي والخبرة التدريسية والمستوى التعليمي، والتي بلغت (75%). تكونت عينة الدراسة من (57) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية موزعين على ثلاث مناطق في محافظة إربد. تم إعداد اختبار لقياس درجة امتلاك المعلمين لمهارات التفكير المكاني، يتكون من (22) فقرة موزعة على أبعاد التفكير الثلاثة: معرفة مفاهيم الفضاء المكاني، (9) فقرات، استخدام أدوات التمثيل، (7) فقرات، عمليات التفكير المكاني، و(6) فقرات. يتمتع الاختبار بدلالات الصدق والثبات المقبولين. أظهرت النتائج أن معلمي الدراسات الاجتماعية يمتلكون مهارات التفكير المكاني دون المستوى المقبول تربويًا (75%) في أبعاده الثلاثة وكل بعد على حده. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس والخبرة، كما توجد فروق دالة إحصائيًا للتخصص والاهتمام بالجغرافيا. وأوصت الدراسة بتضمين برامج تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية في الكليات المعنية بإعدادهم دورات تتعلق بمهارات التفكير المكاني ومهارات التدريس، وإقامة ورش عمل لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتزويدهم بمهارات التفكير المكاني.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية، مهارات التفكير المكاني، معلمو الدراسات الاجتماعية.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/10/23م تاريخ قبول البحث: 2025/12/4م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

فونيم الكاف وألوفوناته في العربية الفصحى ولهجاتها

أ.د. حسين مصطفى غو انمة*

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن التنوع النطقي لصوت الكاف في العربية الفصحى واللهجات، قديما وحديثا، فبدأت بذكر مخرج الكاف وصفاته وكيفية حدوثه، ثم قمت بالبحث عن التنوع النطقي الحر له، وهو أن يتحول الصوت اللغوي في الكلمة إلى آخر دون تأثره بصوت آخر في الكلمة نفسها، وهو ما يسمى الإبدال الحر. وبعد ذلك أشرت إلى التنوع النطقي المقيد له، وهو أن يتحول الصوت اللغوي في الكلمة إلى آخر بسبب تأثره بصوت مجاور في الكلمة نفسها، وهو ما أطلق عليه الإبدال التركيبي، مستخدمًا المنهج الوصفي لكشف هذا التنوع.

الكلمات المفتاحية: صوت الكاف، التنوع النطقي، الفصحى، اللهجات، صفات الصوت.

* قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. hussein_doc@yahoo.com

1.المقدمة:

الفونيمات وحدات لغوية متعالقة مع بعضها، وهي تشكل اللغة، إذ تتجمع في هياكل مشكلة أُسر صوتية فاعلة في بناء الهرم اللغوي، فهي ترتبط في ما بينها بعلاقات أفقية وأخرى رأسية على الرغم من التنوع الحاصل في المخرج والصفات وبعض الخصائص كالموسيقية والامتدادية، والطول، والتوتر، والمحسوسية.

وقد جاء البحث على صوت الكاف؛ فيدرس جوانبه المتعددة؛ ليظهر تداخل ألفوناته وتعددها بجانبيها الحر والمقيد ليبين تماثلها الصوتي في توزيعها التكاملي أو في تغيرها الحر، فهو في الحقيقة متغير سياقي، فالسياق الصوتي هو الذي يتحكم فيه. فلكل صوت ملامح تميزه عن غيره من الأصوات تساعد السامع في التعرف إليه، ولكنها عندما تلتقي مع بعضها فإنها تفرض على السامع بعض ألوان من التغيير؛ فتتعدد صور الصوت الواحد. من هنا كانت

2.مشكلة الدراسة، فهي تدرس تلك التغيرات التي تطرأ على صوت الكاف عند التقائه بأصوات أخرى عبر

3.أسئلة الدراسة، وهي:

-ما مخرج الكاف وصفاته وكيفية نطقه؟

-ما التنوعات الحرة لصوت الكاف؟

-ما التنوعات المقيدة لصوت الكاف؟

فكان

4.هدف الدراسة: هذا البحث هو كشف التقلبات الصوتية المتعددة لواحد من أصواتنا العربية وهو صوت الكاف في الفصحى واللهجات – ولسنا في ذلك نروج للعامية أو اللهجات، بل بلوغ التغير الطارئ على الصوت - سواء أكان بالإبدال الحر[1]

أم الإبدال التركيبي [2]عبر عنوانات هي:

5.مخرج الكاف وصفاته وكيفية حدوثه:

مخرج الكاف عند سيبويه من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى وهو

مخرج القاف كذلك غير أنّ مخرج الكاف أسفل من موضع القاف من اللسان قليلاً[3]

وذكر ابن جني مخرجه من أسفل أو أدنى من مخرج القاف في وسط الحلق إلى مقدم الفم [4]، وأما ابن يعيش فذكر أنّ " القاف والكاف في حيز واحد، فالكاف أرفع من القاف وأدنى إلى مقدم الفم، وهما لهويان لأن مبداهما من اللهاة " [5]. وذكر ابن

الجزري من " أقصى اللسان من أسفل مخرج القاف من اللسان قليلا وما يليه من الحنك وهو الكاف وهذان الحرفان يقال لكل منهما لهوي نسبة إلى اللهاة وهي بين الفم والحلق "[6].

ومن هنا يتضح أنّ علماءنا القدامى قد اتفقوا على أن مخرج الكاف هو من أقصى اللسان أو أوسط الحلق كما في تعبير ابن جني، وهو مخرج القاف كذلك، غير أنّ مخرج الكاف أسفل وأدنى منه قليلاً إلى مقدم الفم. وهو من الحروف اللهوية.

والكاف صوت شديد، وانفجاري، ومهموس، ومرقق، ومفتوح، ومنخفض.[7]

ولا يوجد في العربية الفصحى نظير مجهور لهذا الصوت، وإنما نظيره المجهور هو الجيم القاهرية، التي ترمز لها بالرمز: (ك) المستعار من الخط الفارسي، لنفرق بينها وبين الجيم الفصيحة[8].

وهذه الجيم القاهرية، نسمعها كذلك في بعض اللغات السامية كالعبرية والسريانية والحبشية، فهي صوت سامي قديم، وهو لا يفترق عن الكاف في شيء سوى أنّ الجيم القاهرية أكثر لأنّ انفصال العضوين فيها فجائي.[9]

وقد أشار ابن سينا إلى هاتين الكافين سابقا في رسالته عن أسباب حدوث الحروف وميز بينهما بقوله: " إحداهما تحدث حيث تحدث الغين أي من ضغط الهواء إلى الحد المشترك بين اللهاة والحنك ضغطاً قوياً غير أنّ حبسه حبسًا تامًا "[10]

وهو المعروف عندنا الآن بالجيم القاهرية، والكاف الأخرى وهي التي يستعملها العرب في عصرنا هذا بدل القاف، فهي تحدث حيث تحدث الكاف إلا أنها أدخل قليلاً والحبس أضعف[11].

ونجد أنّ وصف اللغويين المحدثين لكيفية حدوث الحرف أو كيفية نطقه لا يخالف ما ذكره ابن سينا غير أنّ وصفهم أدق وأعمق[12]. فذكر رمضان عبد التواب أنّ نطقه " يتم برفع مؤخرة اللسان في اتجاه الطبق، وإلصاقه به وإلصاق الطبق بالحائط الخلفي للحلق، ليسد مجرى الأنف، مع إهمال الأوتار الصوتية وعدم اهتزازها "[13]. وذكر إبراهيم أنيس أنّ صوت الكاف يتكون " بأن يندفع الهواء من الرئتين مارا بالحنجرة فلا يحرك الوترين الصوتيين، ثم يتخذ مجراه في الحلق أولا، فإذا وصل إلى أقصى الفم قُرْب اللهاة انحبس الهواء. فإذا انفصل العضوان انفصالا مفاجئا انبث الهواء إلى خارج الفم محدثا صوتا انفجاريا هو ما نسميه بالكاف. غير أنّ انفصال العضوين في النطق بالكاف العربي أبطأ منه في كثير من اللغات الأوروبية التي فيها الكاف أكثر شدة، فلا يسمع لانفجارها ميول صوتية "[14]

وقيل إنّ صوت الكاف يتم إنتاجه "بحبس الهواء أو ضغطه ثم انطلاقه في مجراه أو هو صوت طبقي انفجاري. كذلك يتكون هذا الصوت برفع أقصى اللسان حتى

تلتصق بأقصى الحنك الأعلى الذي يرتفع ليسد مجرى الهواء من الأنف ثم لضغط الهواء القادم من الحنجرة أي يحصر بين اللسان والحنك الأعلى، ولا يتبقى بعد ذلك سوى إطلاق الهواء المضغوط في مجراه، فيحدث انفجار عند إطلاقه: وهكذا في الوقت الذي تحصل فيه مقاربة بين صوتي القاف والكاف عند إنتاجهما من حيث الإطباق والانفجار [15]. وأما الجيم القاهرية، فيحدث بأن ينحبس الهواء بالتقاء أقصى اللسان بأقصى الحنك الأعلى ثم ينفصلان فجأة. [16]

التنوع النطقي الحر لصوت الكاف:

ذكر ابن جنى أنّ الكاف، لا تكون من حروف البدل الأحد عشر؛ لأنّ البدل فيها قليل غير مطرد. وأبدل الكاف من التاء؛ لأنها أختها في الهمس. وكان سحيم إذا أنشد شعرا جيدا قال: أحسنك والله، يريد أحسنت [17]. ومع ذلك لقد ظهر لنا عدة إبدالات لصوت الكاف بعد النظر في اللهجات العربية، ونعرضها كالآتي:

نطق الكاف تاء (اسكندرية – استنجرية): يقول إبراهيم أنيس:

" إذا انتقل مخرج الكاف متجها نحو أصول الثنايا، استبدل بها التاء، ونلحظ هذا بصفة خاصة في بعض اللهجات العربية الحديثة، إذ يقول بعض المصريين: " استنجرية " بدلا من " اسكندرية، فانتقال المخرج يبرر لنا قلب الكاف تاء أو العكس " [18]

نطق الكاف جيما. (الزكيبة – زجيبى) وهي كيس مصنوع من الخيش:

ينطقها أهل تطوان في شمال المغرب جيما في قولهم: زجيب بدلاً من الزكيبة[19]

نطق الكاف خاء (الكذوب – الخزوب):

في شمال المغرب وخاصة تطوان يبدلون الكاف خاء كما في قولهم: فلان أخثر من فلان، أي: أكثر منه، والخزوب، أي: الكذوب [20]

نطق الكاف شينا (الشنشنة): (مالش ومالك):

وهذا النطق من بقايا اللهجات العربية القديمة في اليمن في محافظتي إب وتعز كما أشار إليهما عبد الكريم مجاهد [21] إبدال الكاف شينا كما يقال: مالش ومالك، وكما يقال في أغنية شعبية ترحيبا بالعروس:

على مسيري، على مسيري

أولا بسم الله الرحمن الرحيم

ولا موذي شيطان (أي لا مؤذي)

ألا يا مرحبا بش، وبهلش (أي مرحبا بك وبأهلك)
وبالجمل الذي رحل بيش (الذي رحل بك)
وهذه اللهجة ينطق بها في المنطقة الممتدة من يريم (من أعمال إب) إلى ما بعد صنعاء حتى صعدة، وسمعت من بعض أهالي قرية "بعدان " من أعمال لواء إب من يقول " أمش، أبوش، خالش، أخوش، أخوالش" في " أمك، أبوك، خالك، أخوك " وهذه الظاهرة تسمى بالشنشنة، وهي خاصة باليمن.

نطق الكاف قافا (الكحط – القحط):

هذان الصوتان متقاربان في مخرجيهما تقاربا كبيرا، إذ مخرج القاف في تعبير اللغويين وعلماء القراءات هو الجزء الأول من أقصى اللسان، ويليه مخرج الكاف مباشرة.

كما أنهما متفقان في بعض صفاتهما، إذ هما صوتان شديدان يمتنع جريان النفس معهما، فليس غريبا أن يحل أحدهما محل الآخر في بعض الألفاظ عند بعض القبائل العربية، ومن أمثلة ذلك: القحط والكحط، والقسط والكسط، والقشط والكشط، وتنسب القاف في هذه الأخيرة إلى قيس وتميم وأسد، كما تعزى الكاف إلى قريش [22]

وفي مصحف ابن مسعود كما ذكره بعض اللغويين (قُشِطت) بالقاف لا بالكاف [23] في قوله تعالى «وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ» [التكوير: 11] وهي بالقاف أيضا في قراءة بعض الكوفيين كالشعبي والنخعي [24]. وقد قرأ ابن مسعود أيضا قافورا[25] أي كافورا في قوله تعالى: «كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا» [الإنسان: 5]

ويبدلها في شمال المغرب خاصة أهل تطوان قافا في قولهم: القسبرة والأصل الكزبرة [26]

التنوع النطقي المقيد لصوت الكاف:

نطق الكاف نطقا مزجيا (الكشكشة): (كلمة – جلمة)

الكشكشة هي نطق الكاف بحرف بين الشين والكاف وهي ما يمكن أن يصورها كتابة الحرف الإنجليزي ch كما يلفظ في كلمة church مثلا. [27]

وهي من الخصائص المشتركة بين لهجات شمال الجزيرة العربية في اللهجات السورية -العراقية، ولهجات شرقي الجزيرة العربية يمكن أن تتحول الكاف إلى جيم عند مجاورة صوت لين أمامي[28].

ويمكن أن يفسر ذلك بأنّ هذه الحركات الأمامية تجذب مخرج الكاف إلى الأمام

فتخرج من وسط الحنك بدلا من الخروج من أقصاه. ووسط الحنك هو مخرج الجيم والشين والياء. فتنطق الكاف في هذه الحالة صوتا بين هذه الأصوات الثلاثة وهو ما يعبّر عنه بالكاف المكشكشة التي هي أقرب إلى الجيم الفارسية في كلمة (جاه)، أو إلى صوت (ch) في اللغة الإنجليزية [29]

وأما في اللهجة العنزية، فيمكن أن تتحول الكاف إلى ts على التوالي في سياقات مشابهة.[30]

وفيما يلي أمثلة مأخوذة من اللهجات السورية العراقية ولهجات شرقي الجزيرة العربية ومن تلك اللهجات الشمرية والعراقية الجنوبية التي تأثرت باللهجات السورية العراقية فيما يتعلق بهذه المزجيات.[31]

لهجة الحديدين: جَتْف [32] (كَتْف)، وفي لهجة الموالي [33]: جف(كَفّ)، وفي اللهجة الكويتية: جَان (كَان)، وفي اللهجة البحرينية: سَمَج (سَمَك)، وفي اللهجة القطرية: جبِير (كبير)، وفي لهجة البريمي: جِلمة (كَلِمة)، وفي اللهجة السردية [34]: دِيج (دِيْك).

وقد اشترط القراء إدغام القاف في الكاف، أو العكس، وذلك بأن يكون قبل الصوت المدغم متحرك [35]، وفسّر اللغويون هذه الظاهرة بتغير مخرج الصوت، وذلك عندما يتجاور صوتان في السياق قد يتغير مخرج واحد منهما، بانتقاله إلى مخرج صوت آخر قريب منه، ويتغير مخرج أحدهما، تسهيلا للجهد العضلي الذي يتطلبه النطق بصوتين متجاورين من مخرج واحد [36]؛ لأنّ الحروف إذا تقاربت مخارجها كانت أثقل على اللسان منها إذا تباعدت [37]، ونظرية السهولة والاقتصاد في الجهد العضلي من النظريات التي اعترف بها المحدثون في التطور الصوتي [38].

والأمثلة من اللهجات العنزية والشمرية الوسطى:

لهجة الروله[39]: جَبْش (كَبْش)، لهجة السبعه[40]: أَجَل (أَكَل)، لهجة العوازم: سِجّين (سِكّين)، لهجة مطير: رِجِب (رَكِبَ)، لهجة عتيبة: جِيْس (كِيْس)، لهجة الرياض: مُبَجّر (مُبَكِّر)، لهجة شمر[41]: جَفّ (كَفّ)، لهجة عنيزة: جِلْمَة (كَلِمَة)

وهذه الظاهرة ما زالت باقية اليوم في شرق الجزيرة العربية والخليج العربي بما فيها العراق، وفي أجزاء من الأردن وفلسطين وسوريا.[42]

ومن الناس من يخلط بين الشنشنة والكشكشة. ومن هنا جاء اللبس الذي حصل عند اللغويين القدامى لما أرادوا تصوير هذا الحرف كتابة لم يجدوا ما يقابله في الأبجدية العربية؛ لأنّ العربية كانت وما زالت ينقصها في أبجدية كتابتها الصوتية أن

بعض الأصوات لا يوجد ما يقابلها من الحروف مثل الأصوات الآتية: v (verb)، g (في good)، (ch في child). وعليه فلم يجد سيبويه أو ابن جني حين تكلم عن الظاهرة سوى أن يصوروا أو يرمزوا لهذا الصوت بغير الشين؛ لأنها أقرب الأصوات إلى ما يسمى بالكشكشة عدا أنّ الكشكشة هي جعل الكاف صوتا مزجيا (اتش ch) سواء أكانت هذه الكاف ضميرا يرجع إلى المؤنثة المفردة أم صوتا داخل الكلمة، حيث يقال كما أعرفه جيدا بنطق الكاف (تش)، نحو: كيف حالك، سكر، كذب، الحاكم، كل، كان، فقد سمعت الكاف في كل هذه الكلمات تلفظ صوتا مزجيا (اتش وقد رمزت له ب ك) في الخليج وفي الأردن وفي فلسطين.

وهذه هي ظاهرة الكشكشة التي تكلم عنها سيبويه [43] ونسبها لتميم وأسد ومثل لها بقوله: انش ذاهبة ومالش. وتكلم عنها ابن جني[44] ونسبها إلى ربيعة والغريب أنّه أتى بشاهد لشاعر من بني عامر وهو المجنون (قيس بن الملوح) إذ يقول مخاطبا ظبية:

فَعَيْنَاشِ عَيْنَاها وجِيْدُشِ جِيْدُها سِوى أنَّ عَظْم السَّاقِ مِنْشِ دَقِيقُ

وهو يورد أبياتا مروية عن ثعلب [45]

عَليا فِيْمَا ابْتَغِي ابْغَيْشِ بَيْضَاء تُرْضِينِي ولا تُرْضِيشِ

إلى أن يقول: حَتّى تَنِق كنقيقِ الدِّيْشِ.

وقد تنبه ابن دريد [46] لهذا الصوت حين قال: وإذا اضطر الذي هذه لغته قال: " جيدش وعلامش بين الجيم والشين، إذا لم يتهيأ له أنْ يفرده وهذا هو الصحيح، إذ لمّا لم يجد حرفا يرمز كتابة إلى الصوت "تش" أي بين الجيم والشين كتبه شينًا " [47].

وإننا لنجد عند إبراهيم أنيس تفسيرا صوتيا لهذه الظاهرة - نقصد الكشكشة - إذ يقول " وصل العلماء في مقارنتهم اللغة السنسكريتية باللغتين اليونانية واللاتينية إلى قانون أسموه قانون الأصوات الحنكية في أواخر القرن التاسع عشر، ولاحظوا أنّ أصوات أقصى الحنك كالكاف والجيم الخالية تميل بمخرجها إلى نظائرها من أصوات أمامية في مثل هذه الحالة يجتذب إلى الأمام قليلا أصوات أقصى الحنك فتنقلب إلى نظائرها من أصوات وسط الحنك " [48] ويعلق رمضان عبد التواب بقوله" وهذا معناه أنّ الكاف المكسورة تتحول في هذه اللهجات إلى صوت مزدوج هو تش وهذه هي الكشكشة ويوجد في الإنجليزية في مثل children بمعنى أولاد "[49].

ومن هنا نستطيع أن نقول إن الشنشنة " هي ما يوجد في اليمن من إبدال الكاف المؤنث شينا صريحا وليس صوتا مزدوجا أو مزجيا هو تش الذي اصطلحنا على تسميته بالكشكشة " [50]

وهذه الظاهرة معروفة عند أهل اليمن قديما أي هي امتداد للهجة قديمة سمعت من اليمنيين في أثناء تأدية مناسك الحج، فقد ذكرها السيوطي بقوله: " الشنشنة في لغة اليمن تجعل الكاف شينا مطلقا " لبيش اللهم لبيش " أي لبيك اللهم لبيك" [51]، وقد ذكرها المسعودي [52] ونسبها إلى بلدة شحر في حضرموت، ويشير عبد الكريم مجاهد إلى أنه سأل أحد مواطني حضرموت في جنوب اليمن وقد كان يعمل في كلية التربية في تعز، وكذلك أحد طلاب الكلية وهو الآخر حضرمي فأفاد بأنها ما زالت موجودة في حضرموت. ولكن لا تسمع الشين هنا في اليمن إلا بدلا من كاف الخطاب المؤنثة المفردة وليس أية كاف مطلقا [53].

وقد فسر مجاهد هذه الظاهرة حيث يقول: "إنّ الكاف والشين يشتركان في ملمح صوتي واحد هو الهمس بالإضافة إلى أنّ الشين صوت غاري والغار هو الحنك الصلب الذي يلي اللثة ويتكون هذا الصوت حين يلتقي مقدم اللسان بمؤخر اللثة ومقدم الحنك الأعلى، بحيث يكون هناك ممر ضيق لمرور الهواء ويكون من صوت الكاف الجزء الأساسي من اللسان مرفوعا نحو الحنك الأعلى. وهذا الوصف في رأيي يقربه من صوت الكاف التي هي صوت طبقي أي من أقصى الحنك ويتكون كذلك برفع أقصى اللسان تجاه أقصى الحنك الأعلى والتصاقه به والفرق هنا في نطق الشين، إذ لا يلتصق اللسان بالحنك الأعلى ويقترب من مقدمته وليس من أقصاه، ولعلهما يلتقيان في قانون الأصوات الحنكية الذي تكلم عنه إبراهيم أنيس في تكوين الصوت المزجي (تش بين الكاف والجيم) الذي رسمه قدامى اللغويين شينا "[54]

وأما سيبويه فقد أشار إلى اشتراك الشين والكاف في ملمح الهمس، وهو عدم تذبذب الأوتار الصوتية عند النطق به، وقال في كتابه " أرادو أن يفصلوا بين المذكر والمؤنث وجعلوا مكانها " يقصد الكاف " أقرب ما يشبهها من الحروف إليها لأنها " يقصد الشين " مهموسة كما أنّ الكاف مهموسة [55]

وعليه يكون من وجهة نظر سيبويه أن سبب الإبدال بينهما هو في الهمس بالإضافة إلى ما لاحظته من كونها من الأصوات الحنكية. وهذا هو أقرب تفسير صوتي متاح لنا نبديه في انتظار تفسير أدق [56].

6.الخاتمة:

ناقش البحث التنوعات الحرة والمقيدة لصوت الكاف في العربية الفصحى ولهجاتها بغية الوصول إلى بعض التفسيرات التي تؤدي إلى استبدل هذا الصوت بغيره، وتبيّن أن هذا الصوت من الأصوات التي يطرأ عليها تنوع في النطق، متوصلا إلى جملة من النتائج، منها:

-اتفق علماؤنا القدامى على وصف مخرج الكاف.

-لا يوجد في العربية الفصحى نظير مجهور لهذا الصوت، وإنما نظيره المجهور هو الجيم القاهرية.

-يقترب صوت الكاف من صوت القاف في المخرج والصفات كثيرا، فيؤدي إلى إبدالهما.

-يطرأ على هذا الصوت تغييرات حرة ومقيدة.

7. التوصيات:

يوصي الباحث بدراسة التنوعات الحرة والمقيدة لفونيمات اللغة العربية الفصحى ولهجاتها؛ أملا بالتوصل إلى تفسيرات صوتية لهذا التنوع والاتساع في نطق الأصوات اللغوية العربية وتعدد ألفوناتها.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

-أنيس، إبراهيم، **الأصوات اللغوية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3.

-بشر، كمال محمد، **الأصوات العربية**، مكتبة الشباب، د. ت، د. ط.

-ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى، **مجالس ثعلب**، تحقيق: عبد السلام هارون، دار المعارف، مصر

-ابن الجزري، **النشر في القراءات العشر**، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت، د،ط

-ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، **سر صناعة الإعراب**، دراسة

-وتحقيق: حسن هنداوي، دمشق، دار القلم، 1993، ط2.

-جونستون، ت. م، **دراسات في لهجات شرقي الجزيرة العربية**، ترجمه

-وقدم له وعلق عليه: أحمد محمد الضبيب، بيروت، الدار العربية

-للموسوعات، 1983، ط2.

-ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسين بن دريد، **جمهرة اللغة**، حققه

-وقدمه له: رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، 1987، ط1.

-سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، **كتاب سيبويه**، تحقيق: عبد

-السلام هارون، بيروت، دار الجيل، 1991، ط1.

-ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله، **رسالة أسباب حدوث الحروف**،

-تحقيق: محمد حسان الصيام ويحيى مير علم، تقديم ومراجعة: شاكر

-الفحام، دار الفكر، دمشق، ط1، 1983.

-السيوطي، جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة و أنواعها**،

-تحقيق: محمد جاد المولى وآخرين، القاهرة، د. ت، د. ط.

-الطيب، عبد الجواد، **من لغات العرب: لغة هذيل**، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر، ط1، 2008.

-عبد التواب، رمضان، **التطور اللغوي؛ مظاهره وعلله وقوانينه**، القاهرة،

1981، د. ط.

-**المدخل إلى علم اللغة**، مطبعة المدني، د. ت، د.ط

-**فصول في فقه اللغة**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999.

عبد العال، عبد المنعم سيد، **لهجة شمال المغرب**، القاهرة، دار الكاتب
-العربي للطباعة والنشر، 1968، د.ط.
-القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم، **الأمالي**، مطبعة بولاق، مصر، 1906.
-كانتينو، جان، **دروس في علم أصوات العربية**، ترجمة: صالح القرمادي، مركز الدراسات والبحوث، الجامعة التونسية، ط1، 1966.
-مجاهد، عبد الكريم، مقالة **من بقايا اللهجات العربية القديمة في اليمن**،
-مجلة كلية الآداب، العدد الثامن عشر، يناير 1997.
-المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين، **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، تحقيق: كمال حسن، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2005.
-مطر، عبد العزيز، **خصائص اللهجة الكويتية**، الكويت، مطابع الرسالة،
1969-، د، ط.
-**لهجة البدو في إقليم ساحل مربوط**، القاهرة، دار
- الكاتب العربي للطباعة والنشر، 1965، د. ط.
-ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي، **شرح المفصل**،
-بيروت، عالم الكتب، القاهرة، مكتبة المتنبي، د. ت. د. ط.

الهوامش:

(1) انظر، رمضان عبد التواب، التطور اللغوي ص7
(2) السابق، ص18
(3) سيبويه، الكتاب 334/4
(4) ابن جنى، سر صناعة الإعراب 1\47
(5) ابن يعيش، شرح المفصل 5\421
(6) ابن الجزري، النشر في القراءات العشر 1\200
(7) انظر، ابن جني، سر صناعة الإعراب 1\60-62
(8) رمضان عبد التواب، المدخل الى علم اللغة، ص53
(9) انظر، إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص84
(10) ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحروف، 74-75
(11) السابق 74
(12) انظر، رمضان عبد التواب، المدخل الى علم اللغة، ص53
(13) انظر، رمضان عبد التواب، المدخل الى علم اللغة ص53
(14) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص83-84
(15) عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات العربية القديمة في اليمن، ص97
(16) انظر إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص23
(17) انظر، ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص280-281
(18) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص186.
(19) عبد المنعم سيد عبد العان، لهجة شمال المغرب، ص82.

(20) السابق ص82.
(21) انظر، من بقايا اللهجات العربية القديمة، ص100-101
(22) انظر، أبو علي القالي، الأمالي 2\135 وانظر، عبد الجواد، من لغات العرب، ص122
(23) انظر، أبو علي القالي، الأمالي 2\135
(24) الزبيدي، تاج العروس، مادة (قشط)
(25) البحر المحيط 8\434
(26) عبد المنعم سيد عبد العال، لهجة شمال المغرب، ص82
(27) انظر، عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات العربية القديمة، ص100-101
(28) انظر، ت. م. جونستون، دراسات في لهجات شرقي الجزيرة العربية، ص54
(29) انظر، عبد العزيز مطر، خصائص اللهجة الكويتية، ص42
(30) انظر، م. جونستون، دراسات في لهجات شرقي الجزير العربية، ص54
(31) انظر، كانتيو، ص31
(32) السابق، ص141
(33) انظر، عبد العزيز مطر، خصائص اللهجة الكويتية، ص39
(34) انظر، كانتينو، ص141
(35) انظر، ابن الجزري، النشر 1\293
(36) انظر، عبد العزيز مطر، لهجة البدو، ص74-75
(37) السيوطي، المزهر في علوم اللغة، 1\191
(38) انظر، إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص165
(39) انظر، كانتينيو، ص31
(40) السابق، ص32
(41) السابق، ص141
(42) انظر، عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات العربية القديمة، ص100-101
(43) كتاب سيبويه، 199/4.
(44)سر صناعة الإعراب، 199
(45) مجالس الثعلب 1\116
(46)ابن دريد، الجمهرة، 1\5
(47) عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات القديمة، ص101-126
(48)إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص122
(49) رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة العربية، ص126
(50)عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات القديمة، ص 102
(51) السيوطي، المزهر 1\222
(52) مروج الذهب 1\132
(53) عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات القديمة، ص103
(54) انظر، عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات القديمة، ص103
(55) الكتاب، 2\295
(56) عبد الكريم مجاهد، من بقايا اللهجات القديمة، ص103

The Kaf phoneme and its allophones in Modern Standard Arabic and its dialects

Abstract

This research aims to reveal the zonal diversity of the Kef voice in classical Arabic And dialects, old and new. We started by mentioning the way out of Kef, its characteristics and how it happened. Then

We searched for the free pronounciation of it, which is to transform the linguistic sound of the word To another without being influenced by the voice of others in the same word, which is called free exchange.

And then we pointed out the restricted diversity of speech, which is that the linguistic voice turns in The word to another because it was influenced by the voice of others in the word itself. It is called Structural substitution. Using the descriptive method to reveal this diversity.

Key words: kef sound, zonal, classical, dialects, sound characteristics.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/11/23م تاريخ قبول البحث: 2026/2/21م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ مِنْ صَنْعَةِ الشَّيْخِ الإِمَامِ الأَجَلِّ أَبِي الفَضْلِ أَحْمَدَ بن مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيِّ رَحِمَهُ اللهُ المُتَوَفَّى سَنَةَ (518هـ/1124م) (تَحْقِيْقٌ وَدِرَاسَةٌ)

د. رائد حمد عايد المهيرات*

الملخص

يَهْدِفُ هَذا البَحْثُ إِلى إِخْرَاجِ (شَرْح القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ مِنْ صَنْعَةِ الشَّيْخِ الإِمَامِ الأَجَلِّ أَبِي الفَضْلِ أَحْمَدَ بن مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيِّ رَحِمَهُ اللهُ) إِخْرَاجًا عِلْمِيًّا رَصِيْنًا، وَنَشْرِهِ فِي أَقْرَبِ صُورَةٍ لِصَنِيْعِ مُؤَلِّفه، مُتَحَرِّيًا الدِّقَّةَ وَالأَمَانَةَ العِلْمِيَّةَ، وَمُتَّبِعًا المَنْهَجَ العِلْمِيَّ المُتَعَارَفَ عَلَيْهِ فِي تَحْقِيْقِ التُّرَاثِ، وَهُو مَنْهَجٌ بَيَّنْتُ مَعَالِمَهُ فِي الدِّرَاسَةِ. وَقَدْ جَاءَ البَحْثُ فِي قِسْمَيْنِ: الأَوَّلُ: الدِّرَاسَةُ الَّتِي انْتَظَمَتْ فِي ثَلَاثَةِ مَبَاحِثَ: الأَوَّلُ: خَصَّصْتُهُ لِلتَّعْرِيْفِ بِالشَّاعِرِ وَالأُرْجُوزَةِ. وَالثَّانِي: تَرْجَمْتُ فِيْهِ لِلشَّارِحِ. وَدَرَسْتُ فِي المَبْحَثِ الثَّالِثِ الشَّرْحَ. أَمَّا القِسمُ الثَّانِي، فَهُوَ النَّصُّ المُحَقَّقُ.

الكَلِمَاتُ المِفْتَاحِيَّةُ: شَرْحُ أَرْجُوزَةِ رُؤْبَةَ القَافِيَّةِ- أَبُو الفَضْلِ المَيْدَانِيُّ- تَحْقِيْقٌ وَدِرَاسَةٌ- الشِّعْرُ الأُمَوِيُّ.

* محاضر متفرغ، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية-العقبة. raedalmhirat22@yahoo.com

1.المقدمة:

الحَمْدُ للهِ رَبِّ العَالَمِين، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى أَشْرَفِ الخَلْقِ وَالمُرسَلِيْن، سِيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ وَصَحبِهِ أَجمَعِين، وبَعْدُ:

تُعَدُّ أُرْجُوزَةُ رُؤْبَةَ القَافِيَّةِ مِنْ عُيُونِ الأَرَاجِيْزِ، وَقَدْ كَانَ أَهْلُ العِلْمِ يَعْتَنُونَ بِهَا حِفْظًا وَشَرْحًا وَمُدَارَسَةً نَظَرًا لِمَا فِيْهَا مِنْ وَصْفٍ، وَمَا حَوَتْهُ مِنْ غَرِيْبِ اللُّغَةِ وَعَجِيْبِ اللَّفْظِ، فَضْلًا عَنْ وُرُودِ كَثِيْرٍ مِنْ أَبْيَاتِهَا شَوَاهِدَ فِي كُتُبِ النَّحْوِ وَاللُّغَةِ. وقد يَسَّرَ اللهُ لِي الاطِّلَاعَ على شَرْحٍ أَبِي الفَضْلِ المَيْدَانِيّ لِهَذِهِ الأُرْجُوزَةِ، وَهُو شَرْحٌ لَمْ يَسْبِقْ أَنْ حُقِّقَ أَو نُشِرَ مِنْ قَبْلُ، فَأَلْفَيْتُهُ– عَلَى إِيْجَازِهِ- شَرْحًا جَيِّدًا جَدِيْرًا بِالتَّحْقِيْقِ والنَّشْرِ، فصَاحِبُهُ عَلَمٌ مِنْ أَعْلَامِ اللُّغَةِ وَالأَدَبِ، وَمِنَ المَشْهُودِ لَهُمْ بِسِعَةِ العِلْمِ والاطِّلَاعِ.

وَقَدْ جَاءَ البَحثُ فِي قِسمَين، الأَوَّل: الدِّرَاسَة الَّتِي انْتَظَمَتْ فِي ثَلَاثَةِ مَبَاحِثَ، الأَوَّلُ: خَصَّصْتُهُ لِلتَّعْرِيْفِ بِالشَّاعِرِ وَالأُرْجُوزَةِ، فَتَرْجَمْتُ للشَّاعِرِ تَرْجَمَةً مُوجَزَةً، ثُمَّ عَرَّفْتُ بالأُرْجُوزَةِ. والمَبْحَثِ الثَّانِي: تَرْجَمْتُ فِيهِ للشَّارِحِ (المَيْدَانِيّ)، فَتَحَدَّثْتُ عَنِ اسْمِهِ وَنَسَبِهِ وَكُنيَتِهِ، وَنَشأَتِهِ وَصِفَاتِهِ وَأَقْوَالِ العُلَمَاءِ فِيْهِ، وَشُيُوخِهِ، وَتَلَامِيذِهِ، وَمُؤَلَّفَاتِهِ، وَأَشْعَارِهِ، وَوَفَاتِهِ. أَمَّا المَبْحَث الثالِثُ، فَخَصَّصْتُهُ لِدِرَاسَةِ الشَّرْحِ، فَحَقَّقْتُ عُنْوَانَهُ وَوَثَّقْتُ نِسبَتَهُ لِمُؤَلِّفِهِ، وَتَحَدَّثْتُ عَنْ مَنهَجِ الشَّارِحِ، وَأَبَنْتُ عَنْ مَنهَجِي فِي تَحْقِيْقِ الشَّرْحِ، ثُمَّ وَصَفْتُ المَخْطُوطَاتِ المُعْتَمَدَةَ فِي التَّحْقِيْقِ. أَمَّا القِسمُ الثَّانِي، فَهُوَ النَّصُّ المُحَقَّقُ.

وَبَعْدُ، فَأَرْجُوا أَنْ يَتَقَبَّلَهُ اللهُ خَالِصًا لِوَجْهِهِ الكَرِيْمِ، وَأَنْ يَنْفَعَ بِهِ عِبَادَهُ المُؤْمِنِينَ، وَأَنْ يَجْعَلَ ثَوَابَهُ ذُخْرًا لِي ولِوَالِدَيَّ إِنَّهُ سَمِيْعٌ قَرِيْبٌ.

وَالحَمْدُ للهِ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ.

2.القِسْمُ الأَوَّلُ: الدِّرَاسَةُ:

المبحث الأول: الشَّاعِرُ والأُرْجُوزَةُ:

1.تَرْجَمَةُ الشَّاعِرِ:

هُو رُؤْبَةُ بنُ العَجَّاجِ- وهُوَ عَبْدُ اللهِ- ابْنِ رُؤْبَةَ بنِ لَبِيْدِ بنِ صَخْرِ بنِ كَثِيْفِ بنِ عَمِيْرَةَ بنِ حُنَيّ بن رَبِيْعَةَ بنِ سَعْدِ بنِ مَالِكِ بنِ سَعْدِ بنِ زَيْدِ مَنَاة بنِ تَمِيْمٍ،(i).

يُكَنَّى أَبَا الجَحَّافِ،(2) وأَبَا العَجَّاجِ،(3) وَأَبَا مُحَمَّدٍ،(4) مِنْ رُجَّازِ الإِسْلَامِ وَفُصَحَائِهِم، وَالمَذْكُورِيْنَ المُقَدَّمِيْنَ مِنْهُم،(5) عَدَّهُ ابنُ سَلَّامٍ فِي الطَّبَقَةِ التَّاسِعَةِ مِنَ الإِسْلَامِيِّينَ،(6) وَهُو مِنْ مُخَضْرَمِي الدَّوْلَتَيْنِ الأُمَوِيَّةِ وَالعَبَّاسِيَّةِ. اتَّصَلَ بِالخُلَفَاءِ الأُمَوِيِّين وَالعَبَّاسِيِّين وَمَدَحَهُم، وَكَانَ يَنْزِلُ البَصْرَةَ،

وَقَدْ أَخَذَ عَنْهُ وُجُوهِ أَهْلِ اللُّغَةِ، وَكَانُوا يَقْتَدُونَ بِهِ، وَيَحْتَجُّونَ بِشِعْرِهِ، وَيَجْعَلُونَهُ إِمَامًا.[7] تُوفِّيَ- رَحِمَهُ اللهُ تَعَالَى- بِالبَادِيَةِ، وَقَد أَسَنَّ، سَنَةَ خَمْسٍ وَأَرْبَعِيْنَ وَمِئَةٍ.[8]

2.الأرجوزة:

تُعَدُّ أُرْجُوزَةُ رُؤْبَةَ القَافِيَّةِ مِنْ عُيُونِ الأَرَاجِيْزِ، وَهِيَ أَجْوَدُ أَرَاجِيْزِ رُؤْبَةَ، أَو كَمَا يَقُولُ الأَصْمَعِيُّ:" قِلَادَتُهُ وَعَيْنُ شِعْرِهِ".[9] وَقَدْ كَانَ أَهْلُ العِلْمِ يَعْتَنُونَ بِهَا حِفْظًا وَشَرْحًا وَمُدَارَسَةً نَظَرًا لِمَا فِيْهَا مِنْ وَصْفٍ، وَمَا حَوَتْهُ مِنْ غَرِيْبِ اللُّغَةِ وَعَجِيْبِ اللَّفْظِ، فَضْلًا عَنْ وُرُودِ كَثِيْرٍ مِنْ أَبْيَاتِهَا شَوَاهِد فِي كُتُبِ النَّحْوِ وَاللُّغَةِ، وَكَانَ بَعْضُهُم يَرَى فِيْ شَرْحِهِ لَهَا دَلَالَةً عَلَى تَوَغُّلِهِ فِي عِلْمِ العَرَبِيَّةِ وَسِعَةِ اطِّلَاعِهِ.[10] فِمِمَّنْ شَرَحَهَا: أبو العَلَاءِ المَعَرِيّ (ت449هـ/1057م). (مَطْبُوْعٌ).[11] والخَطِيْبُ التِّبْرِيْزِيُّ (ت502هـ/1109م)، وَشَرْحُهُ يَقَعُ فِي نَحْوِ المُجَلَّدَةِ. (مَفْقُودٌ).[12] والزَّمَخْشَرِيُّ (ت538هـ1143م). (مَفْقُودٌ)، وَمِنْهُ مُنْتَقَى لعَبْدِاللهِ الأُدْكَاوِيّ (ت1184هـ/1770م). (مَطْبُوعٌ).[13] والمَيْدَانِيُّ. (مَوْضُوعُ بَحْثِنَا). والعَيْنِيَّ (ت855هـ/1451م). (مَطْبُوعٌ).[14]

المَبْحَثُ الثَّانِي: الشَّارِحُ:

1.اسْمُهُ وَنَسَبُهُ وَكُنْيَتُهُ:

أَبُو الفَضْلِ أَحْمَدُ بنُ مُحَمَّدِ بنِ أَحْمَدَ بنِ إِبْرَاهِيْمَ المَيْدَانِيُّ النَّيْسَابُورِيُّ.[15] وَالمَيْدَانِيُّ- بِفَتْحِ المِيْمِ وَسُكُونِ اليَاءِ المُثَنَّاةِ مِنْ تَحْتِهَا وَفَتْحِ الدَّالِ المُهْمَلَةِ وَبَعْدَ الأَلِفِ نُونٌ- نِسْبَة إِلى مَيْدَانِ زِيَادِ بنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، وَهِي إِحْدَى مَحَالِّ نَيْسَابُور.[16]

2.مَوْلِدُهُ وَنَشْأَتُهُ وَصِفَاتُهُ وَ أَقْوَالُ العُلَمَاءِ فِيْهِ:

وُلِدَ أَبُو الفَضْلِ أَحْمَدُ بنُ مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيُّ فِي يَومِ الجُمُعَةِ الحَادِي وَالعِشْرِيْنَ مِنْ شَهْرِ رَبِيْعِ الأَوَّلِ سَنَةَ أَرْبَعٍ وَثَلَاثِيْنَ وَأَرْبَعِمِئَةٍ (434/3/21هـ) المُوَافِقُ (1042/11/13م)[17] بِنَيْسَابُورَ، وَنَشَأَ بِهَا وتَلَقَّى عُلُومَهُ فِيْهَا، فَأَخَذَ عَنْ شُيُوخِهَا وَعُلَمَائِهَا وَالقَادِمِيْنَ عَلَيْهَا، وَلَازَمَ الإِمَامَ أَبَا الحَسَنِ عَلِيَّ بنَ أَحْمَدَ الوَاحِدِيَّ(ت421هـ/1030م)، وَأَخَذَ عَنْهُ، وَسَمِعَ التَّفْسِيْرَ مِنْهُ، وَقَرَأَ النَّحْوَ عَلَيْهِ، وَقَرَأَ عَلَى غَيْرِهِ أَيْضًا،[18] وَسَمِعَ الحَدِيْثَ وَرَوَاهُ، وَأَتْقَنَ اللُّغَةَ وَالعَرَبِيَّةَ، وَكَتَبَ عَنِ الإِمَامِ أَبِي الحَسَنِ عَلِيّ بنِ فَضَّالٍ المُجَاشِعِيّ النَّحْوِيّ القَادِمِ عَلَى نَيْسَابُورَ عِنْدَ مُنْصَرَفِهِ مِنْ غَزْنَةَ سَنَةَ سَبْعِيْنَ وَأَرْبَعِمِئَةٍ لِلهِجْرَةِ.[19]

وَكَانَ رَحِمَهُ اللهُ فَاضِلًا دَيِّنًا شَهْمًا ذَكِيا مُحَدِّثًا كَاتِبًا أَدِيْبًا نَاثِرًا شَاعِرًا نَحْوِيًّا عَارِفًا بِأُصُولِ اللُّغَةِ صَاحِبَ تَصَانِيْفَ جَيِّدَةٍ مُتْقَنَةٍ، حَتَّى أَنَّ الإِمَامَ جَارَ اللهِ الزَّمَخْشَرِيَّ حَسَدَهُ عَلَى جَوْدَةِ تَصْنِيْفِهِ عِنْدَمَا نَظَرَ فِي كِتَابِهِ مَجْمَعِ الأَمْثَالِ، فَأَخَذَ القَلَمَ وَزَادَ فِي لَفْظَةِ المَيْدَانِيّ نُوْنًا قَبْلَ المِيْمِ، فَصَارَ النَّمَيْدَانِيَّ، وَمَعْنَاه بِالفَارِسِيَّةِ الَّذِي لَا يَعْرِفُ شَيْئًا.[20]

وَقَدْ تَتَابَعَتْ أَلْسِنَةُ العُلَمَاءِ بِالثَّنَاءِ عَلَيْهِ وَالإِشَادَةِ بِفَضْلِهِ وَعِلْمِهِ، فَقَدْ أَثْنَى عَلَيْهِ تِلْمِيْذُهُ السَّمْعَانِيُّ (ت562هـ/ 1176م) بِقَوْلِهِ: "إِمَامُ أَهْلِ الأَدَبِ فِي عَصْرِهِ بِلَا مُدَافَعَةٍ، وَصَارَ مَقْصُودَ الطَّلَبَةِ، وَمَعْرُوفًا فِي البُلْدَانِ بِتَصَانِيْفِهِ الحِسَانِ المَشْهُورَةِ فِي الأَدَبِ وَالأَمْثَالِ، وَلَهُ شِعْرٌ حَسَنٌ مَتِيْنٌ فِي جُمْلَتِهِ"[21]، وَأَثْنَى عَلَيْهِ بَعْضُ كِبَارِ أَصْحَابِهِ بِقَوْلِهِم: "لَوْ كَانَ لِلذَّكَاءِ وَالشَّهَامَةِ وَالْفَضْلِ صُورَةٌ لَكَانَ المَيْدَانِيُّ تِلْكَ الصُّورَةِ".[22] وَقَدْ عَلَّقَ مُحَمَّدُ بنُ أَبِي المَعَالِي الخواري عَلَى قَوْلِهِم هَذَا بِقَوْلِهِ:"وَمَنْ تَأَمَّلَ كَلَامَهُ وَاقْتَفَى أَثَرَهُ عَلِمَ صِدْقَ دَعْوَاهم".[23] وَأَثْنَى عَلَيْهِ تلميذه أَبُو الحَسَنِ البَيْهَقِيُّ بِقَوْلِهِ:" صَدْرُ الأُدَبَاءِ وَقُدْوَةُ الفُضَلَاءِ، قَدْ صَاحَبَ الفَضْلَ فِي أَيَّامِ نَفْدِ زَادِهِ، وَفَنِي عَتَادِهِ، فَقَوَّمَ سِنَادَ العُلُومِ بَعْدَما غَيَّرَتْهَا الأَيَّامُ بِصُرُوفِهَا، وَوَضَعَ أَنَامِلَ الأَفَاضِلِ عَلَى خُطُوطِهَا وَحُرُوفِهَا، وَلَمْ يَخْلِقِ اللهُ تَعَالَى فَاضِلًا فِي عَهْدِهِ إِلَّا وَهُو فِي مَائِدةِ آدَابِهِ ضَيْفٌ، وَلَهُ بَيْنَ بَابِهِ وَدَارِهِ شِتَاءٌ وَصَيْفٌ، وَمَا عَلَى مَنْ عَامَ لُجَجَ البَحْرِ الخِضَمِّ وَاسْتَنْزَفَ الدُّرَرَ ظُلْمٌ وَحَيْفٌ. وَكَانَ هَذَا الإِمَامُ يَأْكُلُ مِنْ كَسْبِ يَدِهِ".[24] وَوَصَفَهُ ابنُ خَلِّكَانِ بِقَوْلِهِ: "كَانَ فَاضِلًا عَارِفًا بِاللُّغَةِ"[25] وَقَالَ عَنْهُ يَاقُوتُ الحَمَوِيُّ:" أَدِيْبٌ فَاضِلٌ عَالِمٌ نَحْوِيٌّ لُغَوِيٌّ"[26]. وَأَثْنَى عَلَيْهِ القِفْطِيُّ بِقَوْلِهِ: إِمَامُ أَهْلِ الأَدَبِ فِيْ عَصْرِهِ، اشتُهِرَ بِأَدَبِهِ، وَعُرِفَ فِي البُلْدَانِ بِتَصَانِيْفِهِ الحِسَانِ المَشْهُورَةِ. قَرَأَ الأُصُولَ وَأَحْكَمَهَا، ثُمَّ أَخَذَ فِيْ التّصنِيْفِ، فَأَحْسَنَ كُلَّ الإِحْسَانِ فِيْمَا جَمَعَهُ وَصَنَّفَهُ، وَأَرْبَى عَلَى مَنْ تَقَدَّمَ بالتَّرْتِيْبِ وَالتَّحْقِيْقِ، واستَدْرَكَ عَلى بَعْض مَنْ زَلَّ قَبْلَهُ مِن المُصَنِّفِيْنَ، وَأَصْلَحَ مَوَاضِعَ الغَلَطِ".[27] وَنَعَتَهُ الذَّهَبِيُّ بِقَوْلِهِ:" العَلَّامَةُ شَيْخُ الأَدَبِ، الكَاتِبُ اللُّغَوِيُّ".[28] وَوَصَفَهُ السَّيُوطِيُّ بِقَوْلِهِ:" الإِمَامُ الْفَاضِلُ الأَدِيْبُ النَّحْوِيّ اللّغَوِيُّ".[29]

3.شُيُوخُهُ:

أَخَذَ عَنْ جَمَاعَةٍ مِنْ أَهْلِ العِلْمِ، مِنْهُم: الإِمَامُ أَبُو الحَسَنِ عَلِيُّ بنُ أَحْمَدَ الوَاحِدِيُّ ، وَأَخُوهُ أَبُو القَاسِمِ عَبْدُ الرَّحمنَ بنُ أَحْمَدَ (د.ت)، وَأَبُو مَنْصُوْرٍ عُمَرُ بنُ أَحْمَدَ بنِ مُوسَى الْجُورِيُّ الحَافِظُ (469هـ)، وَأَبُو سَعِيْدٍ إِسْمَاعِيْلُ بنُ مُحَمَّدٍ الحَجَّاجِيُّ (د.ت)، وَأَبُو القَاسِمِ إِسْمَاعِيْلُ بنُ زَاهِرٍ النَّوْقَانِيُّ، وَأَبُو بَكْرٍ يَعْقُوبُ بنُ أَحْمَدَ الصَّيْرَفِيُّ، وَأَبُو يُوسُفَ يَعْقُوبُ بنُ أَحْمَدَ الأَدِيْبُ، وَأَبُو عَلِيٍّ الحَسَنُ بنُ أَبِي سَعِيْدٍ الغَزَّالِيُّ، وَأَبُو إِسْمَاعِيْلَ عَبْدُ اللهِ بنُ مُحَمَّدٍ الأَنْصَارِيُّ، وَأَبُو عَامِرٍ الأَزْدِيُّ،[30] وَأَبُو الحَسَنِ عَلِيُّ بنُ فَضَّالٍ المُجَاشِعِيُّ النَّحْوِيُّ (ت479هـ)،[31] أَبُو زَكَرِيَّا يَحْيَى بْنُ إِبْرَاهِيمَ المُزَكِّي النَّيْسَابُوْرِيُّ (ت474هـ)،[32] وَغَيْرُهُم، وَأَجَازَ لَهُ جَمَاعَةٌ مِنْهُم عَبْدُ الرَّحْمَنِ الدَّاوِدِيُّ (ت467هـ)، وَأَبُو عُمَرَ المَلِيْحِيُّ (ت463هـ)، وَأَبُو بَكْرٍ مُحَمَّدُ بنُ القَاسِمِ الصَّفَّارُ (ت468هـ)، وَغَيْرُهُم.[33]

4.تَلَامِيْذُهُ:

أَخَذَ عَنْهُ جَمَاعَةٌ مِنْ أَهْلِ العِلْمِ، مِنْهُم: ابْنُهُ أَبُو سَعْدٍ سَعِيْدُ بنُ أَحْمَدَ بنِ مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيُّ (ت539هـ)،[34] أبُو جَعْفَرٍ أَحْمَدُ بنُ عَلِيٍّ الْمُقْرِئُ الْبَيْهَقِيُّ (ت544هـ)،[35] وَأَبُو يَعْقُوبَ يُوْسُفُ بنُ طَاهِرٍ النَّحْوِيُّ،[36] وَأَبُو الحَسَنِ عَلِيُّ بنُ زَيْدٍ البَيْهَقِيُّ (ت565هـ)[37] وَأَبُو الْفُتُوحِ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ مُحَمَّدٍ النَّيْسَابُورِيُّ (ت533هـ)،[38] وَأَبُو سَعْدٍ عَبْدُالكَرِيْمِ بنُ مُحَمَّدِ بنِ مَنْصُورٍ السَّمْعَانِيُّ (ت562هـ).[39]

5.مُؤَلَّفَاتُهُ:

بَرَعَ أبوَالفضل الميداني فِي اللُّغَةِ وَالأَدَبِ وَأَكْثَرَ التأليف فِيهِمَا، وَقَدْ اسْتَطَعْتُ أَنْ أُحْصِي لَهُ المُؤَلَّفَاتِ الآتِيَة: الأَدَوَاتُ (مَفْقُوْدٌ)،[40] وَالأُنمُوذَجُ فِي النَّحْوُ (مَفْقُوْدٌ)،[41] وَبَحْثٌ فِي بِنَاءِ الجَمْعِ وَالحُرُوفِ (مَخْطُوْطٌ)،[42] وَرِسَالَةُ الإِعْرَابِ فِي النَّحْوِ (مَطْبُوعٌ)،[43] وَرِسَالةٌ فِي النَّحْوِ صَغِيْرَةٌ (مَخْطُوْطَةٌ)،[44] والسَّامِي فِي الأَسَامِي (مَطْبُوعٌ)،[45] شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ (مُوضُوع بَحثِنَا)، وشَرْحُ قَصِيْدَةِ النَّابِغَة الذّبْيَانِيّ (مَخْطُوْطٌ)،[46] وشَرْحُ المفضليات (مَفْقُوْدٌ)،[47] وَغَرِيْبُ اللُّغَةِ،[48] قَيْدُ الأَوَابِدِ مِنَ الفَوَائِدِ (مَخْطُوْطٌ)،[49] مَأْوَى الغَرِيْبِ ومَرْعَى الأَدِيْبِ (مَفْقُودٌ)،[50] ومَجْمَعُ الأَمْثَالِ (مَطْبُوعٌ)،[51] وَمُخْتَصَرٌ فِي عِلْمِ التَّصْرِيْفِ (مَطْبُوعٌ)،[52] وَالمَصَادِرُ(مَفْقُوْدٌ)،[53] ومُنيَةُ الرَّاضِي فِي رَسَائِلِ القَاضِي (مَطْبُوْعٌ)،[54] والنَّحْوُ المَيْدَانِيُّ (مَفْقُوْدٌ)،[55] ونُزْهَةُ الطَّرْفِ فِي عِلْمِ الصَّرْفِ (مَطْبُوعٌ)،[56] وَالهَادِي لِلشَّادِي فِيْ النَّحْوِ(مخطوط)،[57] وَيَرِدُ فِي بَعْضِ المَصَادِرِ بِعُنْوَانِ الهَادِي فِي الحُرُوفِ وَالأَدَوَاتِ.[58]

6.أَشْعَارُهُ:

يُوصَفُ شِعْرُهُ بِأَنَّهُ كَثِيْرٌ جَيِّدٌ مَتِيْنٌ فِي جُمْلَتِهِ، [59] وَقَدْ حَفِظَتْ لَنَا المَصَادِرُ بَعْضَ أَشْعَارِهِ، فَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ:[60] [الطَّويل]

تَنَفَّسَ صُبْحُ الشَّيْبِ فِي لَيْلِ عَارِضِي فَقُلْتُ عَسَاهُ يَكْتَفِي بِعِذَارِي

فَلَمَّا فَشَا عَاتَبْتُهُ فَأَجَابَنِي أَلا هَلْ تَرى صُبْحًا بِغَيْرِ نَهَارِ

وَقَوْلُهُ:[61] [الطَّويل]

حَنَنْتُ إِلَيْهِم وَالدِّيَارُ قَرِيْبَةٌ فَكَيْفَ إِذا سَارَ المَطِيُّ مَرَاحِلا

وَقَدْ كُنْتُ قَبْلَ الْبَيْنِ لَا كَانَ بَيْنُهُم أُعَايِنُ لِلهِجْرَانِ فِيْهِم دَلَائِلا

وَتَحْت سُجُوفِ الرَّقم أَغْيَدُ نَاعِمٌ يَمِيْسُ كَخوطِ الخَيْزُرَانَةِ مَائِلا

وَيَنْضُو عَلَيْنَا السَّيْفُ مِنْ جَفْنِ مُقْلَةٍ تُرِيْقُ دَمَ الْأَبْطَالِ فِي الْحُبِّ بَاطِلا

وَيُسْكِرُنَا لَحْظًا وَلَفْظًا كَأَنَّمَا بِفِيهِ وَعَيْنَيْهِ سُلَافَةُ بَابِلا

وَقَوْلُهُ:[62] [الكامل]

شَفَةٌ لَمَاهَا زَادَ فِي آلامِي فِي رَشفِ رِيْقَتِهَا شِفَاء سِقَامِي

قَدْ ضَمَّنَا جُنْحُ الدُّجَى وَلِلَثْمِنَا صَوْتٌ كَقَطِّكَ أَرْؤُسَ الأَقْلَامِ

7.وَفَاتُهُ:

تُوُفِّيَ رَحِمَهُ اللهُ لَيْلَةَ الأَرْبِعَاءِ فِي السَّادِسِ وَالعِشْرِيْنَ مِنْ شَهْرِ رَمَضَان، سَنَةِ ثَمَانِ عَشْرَةَ وَخَمْسِمِئَةٍ (518/9/26هـ) المُوَافِقُ (1124/11/12م)، وَصَلَّى عَلَيْهِ الإِمَامُ شاهقور، وَدُفِنَ لَيْلَةَ القَدْرِ بِأَعْلَى المَيْدَانِ فِي المَقْبَرَةِ فَوْقَ المَحَلَّةِ.[63]

المَبْحَثُ الثَّالِثُ: الشَّرْحُ

1.تَحْقِيْقُ عُنوان الشَّرْحِ وَتَوثِيْقُ نِسْبَتِهِ إلى مُؤَلِّفِهِ

لَمْ يَأْتِ لِهَذَا الشَّرْحِ ذِكْرٌ فِي المَصَادِرِ القَدِيْمَةِ الَّتِي تَرْجَمَتْ لِلمَيْدَانِيّ، وَلا يَعْنِي هَذَا أَنْ يُدَاخِلَنَا الشَّكُّ فِي صِحَّةِ نِسْبَتِهِ إِلَيْهِ، فَمِمَّا يُؤَكِّدُ نِسْبَةَ الشَّرْحِ إِلى المَيْدَانِيّ أَنَّهُ صُدِّرَ فِيْ نُسْخَتَيْ (داماد إبراهيم باشا) و(مَكْتَبَةِ تيمور باشا) بِعِنْوَانِ الشَّرْحِ مَنْسُوبًا إِلى مُؤَلِّفِهِ أَبِي الفَضْلِ المَيْدَانِيّ، فَقَدْ جَاءَ فِيْهِمَا:" شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ مِنْ صَنْعَةِ الشَّيْخِ الإِمَامِ الأَجَلِّ أَبِي الفَضْلِ أَحْمَدَ بن مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيّ رَحِمَهُ اللهُ"، وَخُتِمَ الشَّرْحُ أَيْضَا بِعِبَارَةٍ تُؤَكِّدُ عَلَى نِسْبَتِهِ لِلمَيْدَانِي، فَقَدْ جَاءَ فِيْهِمَا: قَالَ الشَّيْخُ الإِمَامُ أَحْمَدُ بن مُحمّدٍ بن أَحْمَدَ المَيْدانِيُّ - رَحِمَهُ اللهُ - : تَمَّتْ الأُرْجُوزَةُ،...".

أَمَّا نُسْخَةُ (روَاقِ المَغَارِبَةِ- المَكْتَبَةِ الأَزْهَرِيَّةِ) فَقَدْ خُتِمَتْ بِذِكْرِ عُنوَانِ الشَّرْحِ مَنْسُوبًا إِلى مُؤَلِّفِهِ المَيْدَانِيّ، فَقَدْ جَاءَ فِيْهَا: "كَمَلَتْ القَصِيْدَةُ المَنْسُوبَةُ لِرُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ وَشَرْحِهَا لِلشَّيْخِ الإِمَامِ أَبِي الفَضْلِ أَحْمَدَ بن مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيّ رَحِمَهُ اللهُ وَرَضِيَ عَنْهُ".

أَمَّا عَنْ عُنْوَانِ الشَّرحْ، فَيَبْدُو أَنَّ السَّبَبَ الَّذِي جَعَلَهُ يَضَعُ العُنْوَانَ بِهَذِهِ الصُّورَةِ" شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ"، يَعُودُ إِلى أَنَّ الأَصْمَعِيَّ شَكَّكَ فِي صِحَّةِ نِسْبَةِ هَذِهِ الأُرْجُوزَةِ إِلى رُؤْبَةَ، فَقَدْ نُقِلَ عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ: "إِخْوَة مِنْ بَنِي سَعْدٍ لَمْ يَأْتُوا الْأَمْصَار، يُسَمّونَ مُنْذِرًا وَمُنْتَذَرًا ونَذِيْرًا، كَانُوا رُجَّازًا، فَلَمْ يَهبِطُوا الأَمْصَارَ، فَذَهَبَتْ أَشْعَارُهُم، وَأَنّ أُرجُوزةَ رُؤبَةَ القَّافِيَّةَ لِنَذِيْرٍ"[64] عَلَى أَنَّ هَذَا القَوْلَ لَا يَكْفِي لِنَفْي القَصِيْدَةِ عَنْ رُؤْبَةَ، بِلْ هِي ثَابِتَةُ النِّسْبَةِ لَهُ فِي دِيْوَانِهِ، وَفِي كَثِيرٍ مِنَ المَصَادِرِ، وَلَمْ يُشَكِّكْ فِي نِسْبَتِهَا إِلى رُؤْبَةَ أَحَدٌ مِنَ الرُّوَاةِ سِوى الأَصْمَعِيّ- فِيْ حِدُودِ عِلْمِي.

2.مَنْهَجُ أَبِي الفَضْلِ المَيْدَانِيّ فِي شَرْحِ الأُرْجُوزَةِ:

تَتَمَثَّلُ أَبْرَز مَلَامِحِ المَنْهَجِ الَّذِي سَارَ عَلَيْهِ أَبُو الفَضْلِ المَيْدَانِيُّ فِي شَرْحِ الأُرْجُوزَةِ بِمَا يَأْتِي:

1- يَتَّسِمُ شَرْحُهُ لِأَبْيَاتِ الأُرْجُوزَةِ بِالإِيْجَازِ الشَّدِيْدِ، وَهِيَ سِمَةٌ عَامَّةٌ تَنْطَبِقُ عَلَى شَرْحِهِ لِجَمِيْعِ الأَبْيَاتِ.

2-يَقُومُ شَرْحُهُ لِأَبْيَاتِ الأُرْجُوْزَةِ عَلَى رَكِيْزَتَيْنِ رَئِيْسَتَيْنِ، هُمَا شَرْحُ أَلْفَاظِ البَيْتِ، وَتَحْرِيْرُ مَعْنَاهُ العَامّ، إِلَّا أَنَّهُ لَمْ يَتَّبِعْ مَنْهَجًا مُحَدَّدًا فِي ذَلِكَ، فَغَالِبًا مَا يَكْتَفِي بِشَرْحِ أَلفَاظِ البَيْتِ، كَمَا فِي البَيْتِ السَّابِع مَثَلًا:

فِيْ قِطَعِ الآلِ وَهَبْوَاتِ الدُّقَقْ

"الآلُ: السَّرَابُ. والدُّقَقُ، جَمْعُ دُقَّةٍ، وَهِيَ: التُّرَابُ اللَّيِّنُ.

وَيُزَاوِجُ أَحْيَانًا فِي شرحه لِبَعْضِ الأَبْيَاتِ بَيْنَ شَرْحِ الأَلْفَاظِ وَتَحرِيْرِ المَعْنَى العَامّ لِلبَيْتِ، كَمَا فِيْ البَيْتِ التَّاسِعِ مَثَلًا: تَنَشَّطَتْهُ كُلُّ مِغْلاةِ الوَهَقْ

الوَهَقُ: اسمٌ مِنَ المُواهَقَةِ، وَهِيَ: مَدُّ الإِبِلِ أَعْنَاقَهَا فِي السَّيْرِ، يُقَالُ: اغْتَلَى يَغْتَلِي: إذا أَسْرَعَ. وَغَلَا: بَعُدَ. النَّشْطُ: أَنْ تَقَدِّمَ اليَدَ، ثُمَّ تُسْرِع رَجْعَهَا، أَي تَنَشَّطَتْ فِيْهِ، وَمَعْنَاهُ: اشْتَدَّتْ وعَدَتْ. وَتَلْخِيْصُهُ: عَدَتْ فِيْهِ كُلُّ نَاقَةٍ مُسْرِعَةٍ فِي مَدِّ أَعْنَاقِهَا عِنْدَ السَّيْرِ.

وَقَدْ يَكْتَفِي بِتَحْرِيْرِ المَعْنَى العَامّ لِلبَيْتِ فَقَطْ، كَمَا فِي شَرْحِهِ لِلبَيْتِ التَّاسِعِ والعِشْرِيْن مِن الأُرجُوزَةِ: وَلَمْ يُضِعْهَا بَيْنَ فِرْكٍ وَعَشَقْ

أَيْ لَمْ يَدَعِ الفَحْلُ حِفظَ الأُتُنِ بَيْنَ بُغْضِهَا وَحُبِّهَا.

3-يَلْجَأُ فِي شَرْحِ الأَلفَاظِ وَتَقْرِيْبِهَا مِنَ الذِّهْنِ إِلى طَرِيْقَتَيْنِ، الأُولَى: أَنْ يَأْتِي بِالمُرَادِفِ لِلَّفْظَة، كَأَنْ يَقُولَ: " الآلُ: السَّرَابُ." وَالطَّرِيْقَةُ الثَّانِيَةُ، هِيَ: بَيَانُ مَعْنَاهَا وَتَفْسِيْرِهَا كَأَنْ يَقُول:" الوَدَقُ، جَمْعُ وَدَقَةٍ، وَهِيَ: نُقَطٌ حُمْرٌ تَكُونُ فِي العَيْنِ".

4-يَذْكُرُ الرِّوَايَاتِ الأُخْرَى لِلأَبْيَاتِ لَكِنْ دُونَ أَنْ يَنْسِبَهَا لِأَصْحَابِهَا فِي الغَالِبِ، فلَمْ يَنْسِبْ إِلَّا رِوَايَةً وَاحِدَةً للأَصْمَعِيّ.

5-قَد يُغْفِلُ شَرْحَ بَعْضِ الأَلْفَاظِ وَهِيَ بِحَاجَةٍ إِلى شَرْحٍ، مِثْل: "شذَّابَة"، و"مَجَّاجُ".

6-يَكْتَفِي أَحْيَانًا بِذِكْرِ تَصْرِيْفِ اللَّفْظَة دُوْنَ شَرْحِهَا وَبَيَانِ مَعْنَاهَا، كَأَن يَقُول:" "بُنُقٌ، جَمْعُ بَنِيْقٍ، وَهِيَ جَمْعُ بَنِيْقَةٍ".

7- يَذْكُرُ أَحْيَانًا المَوْقِعَ الإِعْرَابِيَّ لِلَّفْظَةِ المَشْرُوحَةِ، مِثْلَ قَوْلِهِ:" نِيٌّ نَعْتُ صَيْدٍ مُخْتَرَقٍ"، و"رُفْقَةٌ": مَرْفُوعٌ عَلَى خَبَرِ كَأَنَّهَا"، وَقَدْ يَذْكُرُ الأَوْجُهَ الإِعْرَابِيَّةَ المُحْتَمَلَةَ لِلَّفْظَةِ، مِثْلَ: "مَسْلُوسُ، يُرْوَى رَفْعًا وَنَصْبًا، فَالرَّفْعُ عَلَى أَنَّهُ خَبَرُ كَأَنَّ، وَالنَّصْبُ عَلَى الحَالِ".

8-يَذْكُرُ فِي بَعْضِ الأَحيَانِ أَقوَالَ العُلَمَاءِ السَّابِقِينَ مَنْسُوبَةً لِأَصحَابِهَا، كابنِ الأَعْرَابِيّ والأَزْهَرِيّ، والجَوْهَرِيّ، إِلَّا أَنَّهُ فِي كَثِيْرٍ مِنَ الأَحْيَان يَذْكُرُ أَقْوَالًا دُونَ أَنْ يَنْسِبَهَا لِأَصْحَابِهَا، وَيَكْتَفِي بِقَوْلِهِ: "وَيُقَالُ"، "وَقِيْلَ".

9-أَغْفَلَ شَرْحَ بَعْضِ الأَبْيَاتِ، وَاكْتَفَى فِي بَعْضِهَا الآخَرِ بِشَرْحِ لَفْظَةٍ أَو لَفْظَتَيْنِ.

10-يَخْلُو الشَّرْحُ مِنَ الشَّوَاهِدِ مِنَ الكِتَابِ وَالسُّنَّةِ، أَو أَشْعَارِ العَرَبِ وَأَقْوَالِهِم.

3.مَنْهَجُ التَّحْقِيْقِ:

يُمْكِنُ تَلْخِيْصُ مَنْهَجِ التَّحْقِيْقِ الَّذِي سِرْتُ عَلَيْهِ بِمَا يَأْتِي:

1-نَسْخُ النَّصِ مِنَ الأَصْلِ-وَهِيَ نُسْخَةُ (دَاماد إِبْرَاهِيْم بَاشَا)-وَرَسْمِهِ بِمَا هُوَ مُتَعَارَفٌ عَلَيْهِ فِي عَصْرِنَا مِنْ قَوَاعِدِ الإِمْلَاءِ، وَضَبْطِهِ ضَبْطًا تَامًّا، وَوَضْعِ عَلَامَاتِ التَّرْقِيْمِ المَعْرُوفَةِ.

2- مُقَابَلَةُ النَّصِ بِمَا فِي النُّسْخَتَيْنِ (ت) و(ز)، وَإِثْبَاتِ الفُرُوقِ بَيْنَ النُّسَخِ الثَّلَاثِ فِي الحَوَاشِي، وَالتَّنْبِيْهُ عَلَى مَا وَقَعَ فِيْهَا مِنْ تَحْرِيْفَاتٍ وَتَصْحِيفَاتٍ وَسَقطَاتٍ، وَوَضْعِ مَا زِيْدَ فِي النَّصِ مِنَ النُّسْخَتَيْنِ بَيْنَ مَعقُوفَتَيْنِ، هَكَذَا [ ]، مَع التَّنْبِيْهِ عَلَى ذَلِكَ فِي الحَاشِيَةِ.

3- الاقتِصَارُ عَلَى شَرْحِ أَبِي الفَضْلِ المَيْدَانِيّ لِلأَلْفَاظِ وَالمَعَانِي، دُونَ التَّطَرُّقِ إِلى أَيَّ اخْتِلَافٍ بَيْنَهُ وَبَيْنَ شُرَّاحِ الأُرْجُوْزَةِ الآخَرِيْنَ.

4- إِثْبَاتُ أَرْقَامِ صَفَحَاتِ مُصَوَّرَةِ الأَصْلِ (دَاماد إِبْرَاهِيْم بَاشَا) مَعَ الرَّمْزِ لِوَجْهِ الوَرَقَةِ بِالحَرفِ (أ) وَلِظَهْرِهَا بِالحَرْفِ (ب)، وَالرَّقَمُ لِأَسْفَلِ الصَّفْحَةِ، وَحَصْرِهَا بَيْنَ قَوْسَيْنِ وَخَطٍّ مَائِلٍ، هَكَذَا (/).

5-اثْبَاتُ الاختِلَافَ بَيْنَ رِوَايَةِ أَبِي الفَضْلِ المَيْدَانِيّ للأُرْجُوزَةِ وَرِوَايَةِ غَيْرِهِ مِنْ شُرَّاحِهَا.

6- تَرْقِيْمُ أبيات الأُرْجُوْزَةِ بِأَرْقَامٍ مُتَسَلْسِلَةٍ.

7- شَرْحُ الأَلْفَاظَ الَّتِي أَضْرَبَ أَبُو الفَضْلِ المَيْدَانِيّ عَنْ شَرْحِهَا وَهِي بِحَاجَةٍ إِلى شَرْحٍ بِالاعتِمَادِ فِي ذَلِكَ عَلَى شُرُوحِ الأُرْجُوْزَةِ الأُخْرَى أَو مُعْجَمَاتِ اللُّغَةِ.

8- الرَّمْزُ لِلمَصَادِرِ الَّتِي يَتَكَرَّرُ ذِكْرُهَا وَالرُّجُوعُ إِلَيْهَا فِي حَوَاشِي النَّصِ المُحَقَّقِ عِنْدَ إِثْبَاتِ الخِلَافِ بَيْنَ رِوَايَاتِ الأَبْيَاتِ بِرُمُوزٍ أَو اخْتِصَارَاتٍ لِلتَّخْفِيْفِ مِنْ ثِقَلِ الحَوَاشِي، وَهَذِهِ الرُّمُوزُ أو الاختِصَارَاتُ، هِيَ: (جحوظ): شَرْحُ دِيْوَانِ رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ المَنْسُوبِ لِأَبِي سَعِيْدٍ الضَّرِيْرِ بِتَحْقِيْقِ خَالِدِ جحوظ. و(عَبْدُالبَاقِي): شَرْحُ دِيْوَانِ رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ لِعَالِمٍ لُغَوِيّ قَدِيْمٍ، بِتَحْقِيْقِ ضَاحِي عَبْد البَاقِي. وَ(المَعَرِيُّ): شَرْحُ أُرْجُوزَةِ رُؤْبَةَ بن العَجَّاجِ لِأَبِي العَلَاءِ المَعَرِيّ. (الأُدْكَاوِيُّ): مُنْتَقَى مِنْ شَرْحِ الزَّمَخْشَرِيّ لِقَصِيْدَةِ رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ لِلأُدْكَاوِيّ.

4.وَصْفُ النُّسَخِ الخَطِّيَّةِ:

اعتَمَدتُ فِي تَحقِيْقِ هَذَا الشَّرْحِ عَلَى ثَلاثِ نُسَخٍ خَطِّيَّةٍ، مِنْ بَيْنِ سِتِّ نُسَخٍ مَعرُوفَةٍ لَهُ، هِيَ:

الأُولَى: رَمَزتُ لَهَا بِكَلِمَةِ (الأَصلِ)، وَهِيَ مُصَوَّرَةٌ عَن نُسخَةِ مَكْتَبَةِ داماد إبراهيم باشا بِاستَنبُول-تُركيَّا، ضِمْنَ المَجمُوعِ رَقَم (976)، وَالَّذِي يَقَعُ فِي (74) وَرَقَةً. وَيَأْتِي "شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ" فِي (8) وَرَقَاتٍ، مِنَ الصَّفْحَةِ (66/ب) إِلى الصَّفْحَةِ (73/ب)، أَيْ فِي خَمْسَ عَشْرَ صَفْحَةً، فِي كُلِّ صَفْحَةٍ سِتَّةٌ وَعِشْرُونَ سَطْرًا، وَمُتَوَسِّطُ كُلِّ سَطْرٍ أَرْبَعَ عَشَرَ كَلِمَةً فِي الغَالِبِ عَدَا الشِّعْرَ. وَلَيسَ لِلشَّرْحِ صَفْحَةُ عنوَان خَاصَّةٍ، بَل كُتِبَ العُنوَانُ فِي وَسطِ الصَّفْحَةِ. وَهُو مَكتُوبٌ بِخَطٍّ مُعْجَمٍ مَضْبُوطٍ بَالشَّكْلِ. وَقَدْ مُيِّزَتْ الأَبْيَاتُ مِنَ الشَّرْحِ، فَالأَبْيَاتُ مَكْتُوبَةٌ بِخَطِّ الثُّلُثِ الثَّقِيْلِ، وَأَمَّا الشَّرْحُ فَمِنَ الثُّلُثِ الخَفِيْفِ. وَهَذِهِ النُّسخَةُ سَلِيْمَةٌ مِنَ الخَرمِ، وَهِي مَنْسُوخَةٌ فِي غُرَّةِ جُمَادَى الآخِرَةِ سَنَةَ سَبْعٍ وَثَمَانِيْنَ وَسِتِّمِئَةٍ لِلهِجْرَةِ (687/6/1هـ). وَلَمْ يَذْكُرِ النَّاسِخُ اسْمَهُ.

وَقَدْ اتَّخَذْتُ هَذِهِ النُّسْخَةَ أَصْلًا؛ لِأَنَّهَا تَامَّةٌ لا خَرْمَ فِيْهَا وَلَا سَقط، وَمَضْبُوطَةٌ ضَبْطًا تَامًّا، فَضْلًا عَنْ أَنَّهَا أَقْدَمُ النُّسَخِ الثَّلَاثِ المُعْتَمَدَةِ فِي التَّحْقِيْقِ.

الثَّانِيَةُ: رَمَزتُ لَهَا بِحَرْفِ (ت)، وَهِيَ مُصَوَّرَةٌ عَن نُسخَةِ مَكْتَبَةِ تيمور باشا الملحقة بدار الكتب المصرية بالقاهرة-مصر، ضِمْنَ المَجمُوعِ رَقَم (821)، وَالَّذِي يَقَعُ (600) صَفْحَةٍ. ويأتي "شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ" فِي (42) صَفْحَةً، مِنَ الصَّفْحَةِ (417) إِلى الصَّفْحَةِ (459)، فِي كُلِّ صَفْحَةٍ أَحَدَ عَشَرَ أَو اثْنَا عَشَرَ سَطْرًا، وَمُتَوَسِّطُ كُلِّ سَطْرٍ ثَمَانِ كَلِمَاتٍ أَو تِسْعٌ فِي الغَالِبِ عَدَا الشِّعْرَ. وَلَيسَ لِلشَّرْحِ صَفْحَةُ عنوَان خَاصَّةٍ، بَل كُتِبَ العُنوَانُ فِي وَسطِ الصَّفْحَةِ. وَهُو مَكتُوبٌ بِخَطٍّ مُعْجَمٍ، ضُبِطَتْ فِيْهِ الأَبْيَاتُ بِالشَّكْلِ، وَهُو ضَبْطٌ تَنْقُصُهُ الدِّقَّةُ، أَمَّا الشَّرْحُ فَيَنْدُرُ فِيْهِ الضَّبْطُ. وَقَدْ مُيِّزَتْ الأَبْيَاتُ مِنَ الشَّرْحِ، فَالأَبْيَاتُ مَكْتُوبَةٌ بِخَطِّ الثُّلُثِ الثَّقِيْلِ، وَأَمَّا الشَّرْحُ فَمِنَ الثُّلُثِ الخَفِيْفِ. وَهَذِهِ النُّسخَةُ سَلِيْمَةٌ مِنَ الخَرمِ، وَلَمْ يَذكُرِ النَّاسِخُ اسْمَهُ وَلا تَارِيْخَ نَسْخِهَا.

الثَّالِثَةُ: رَمَزتُ لَهَا بِحَرْفِ (ز)، وَهِيَ مُصَوَّرَةٌ عَن نُسخَةِ رواق المَغَارِبَةِ-المَكْتَبَةِ الأَزْهَرِيَّةِ بِالقَاهِرَةِ-مِصْرَ، ضِمْنَ المَجمُوعِ رَقَم (7982خاص) (96247عام)، وَالَّذِي يَقَعُ فِي (37) وَرَقَةً. وَيَقَعُ "شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ" فِي (4) وَرَقَاتٍ، مِنَ الصَّفْحَةِ (2/ب) إِلى الصَّفْحَةِ (6/أ)، أَيْ فِي ثَمَانِ صَفْحَاتٍ، فِي كُلِّ صَفْحَةِ اثْنَا عَشَرَ سَطْرًا، وَمُتَوَسِّطُ كُلِّ سَطْرٍ تِسْعُ كَلِمَاتٍ فِي الغَالِبِ عَدَا الشَّرْحِ الَّذِي كُتِبَ بَيْنَ الأَبْيَاتِ وَفِي حَوَاشِي المَخْطُوطَةِ. وَلَمْ يُذْكَر عُنوانُ الشَّرْحِ فِي بِدَايَتِهِ، بَلْ ذُكِرَ فِي آخِرِهِ. وَهُو مَكتُوبٌ بِخَطٍّ مَغْرِبِيٍّ دَقِيْقٍ مُعْجَمٍ، ضُبِطَتْ فِيهِ الأَبْيَاتُ بَالشَّكْلِ. وَهَذِهِ النُّسخَةُ سَلِيْمَةٌ مِنَ الخَرمِ، وَلَمْ يَذكُرِ النَّاسِخُ اسْمَهُ وَلا تَارِيْخَ نَسْخِهَا.

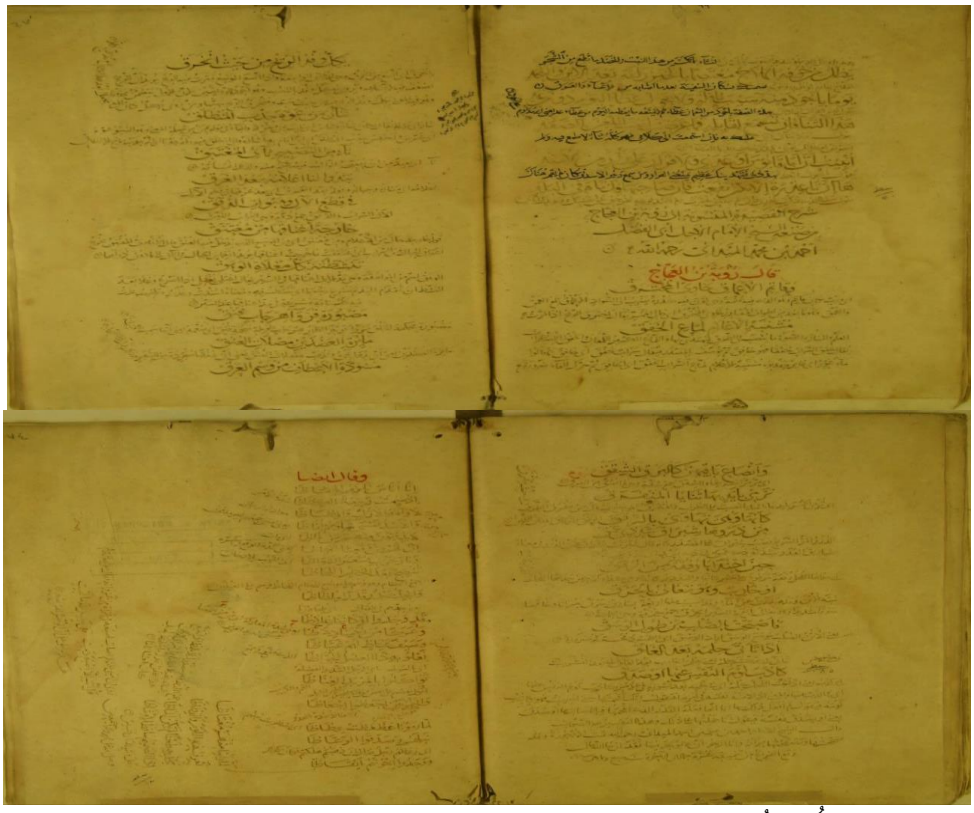
الرَّابِعَةُ: نُسخَةٌ مَحْفُوظَةٌ فِي مَكْتَبَةِ حُسَيْن مَحْفُوظ الخَاصَّةُ ضِمْنَ مَجْمُوعٍ.[65] وَلَمْ أَتَمَكَّنْ مِنَ الحُصُولِ عَلَيْهَا.

الخَامِسَةُ: نُسخَةٌ مَحْفُوظَةٌ فِي مَكْتَبَةِ خدابخش بِالهِنْدِ، ضِمْنَ المَجمُوعِ رَقَم (HL3301)، وَهِيَ مَنْسوخَةٌ فِي القَرنِ الثَّانِي عَشَرَ الهِجْرِيّ. وَلَمْ أَتَمَكَّنْ مِنَ الحُصُولِ عَلَيْهَا.[66]

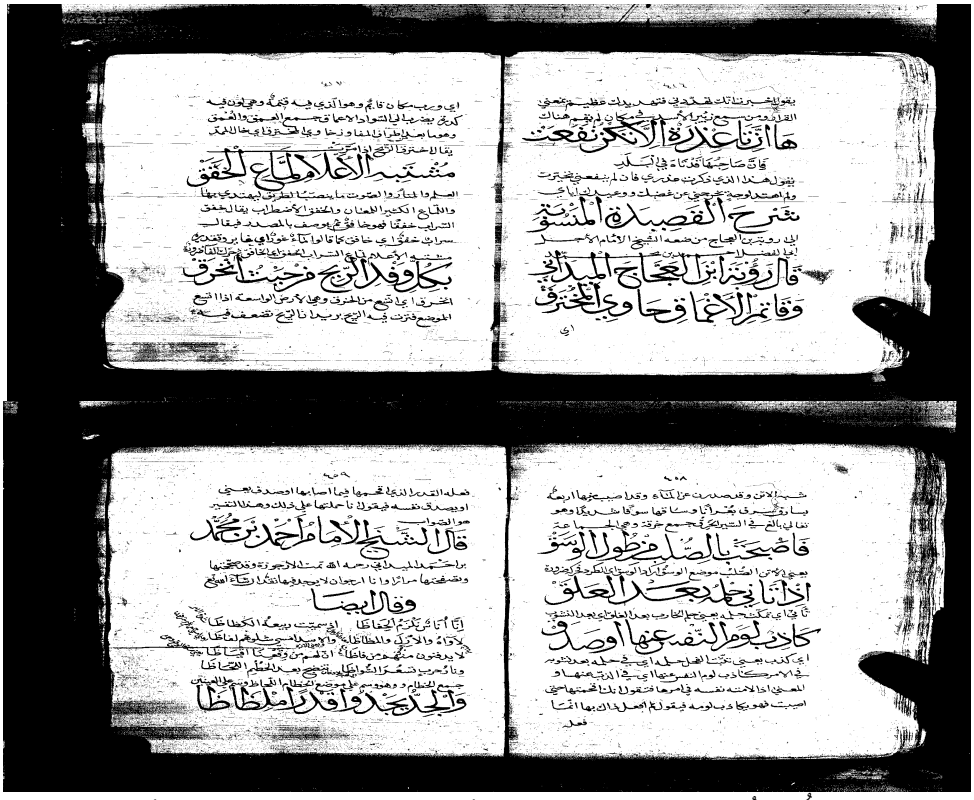
السَّادِسَةُ: نُسخَةٌ مَحْفُوظَةٌ فِي مَكْتَبَةِ المَتْحَفِ البرِيْطَانِيّ، ضِمْنَ المَجْمُوعِ رَقَم (Add7530-2-4). وَلَمْ أَتَمَكَّنْ مِنَ الحُصُولِ عَلَيْهَا.

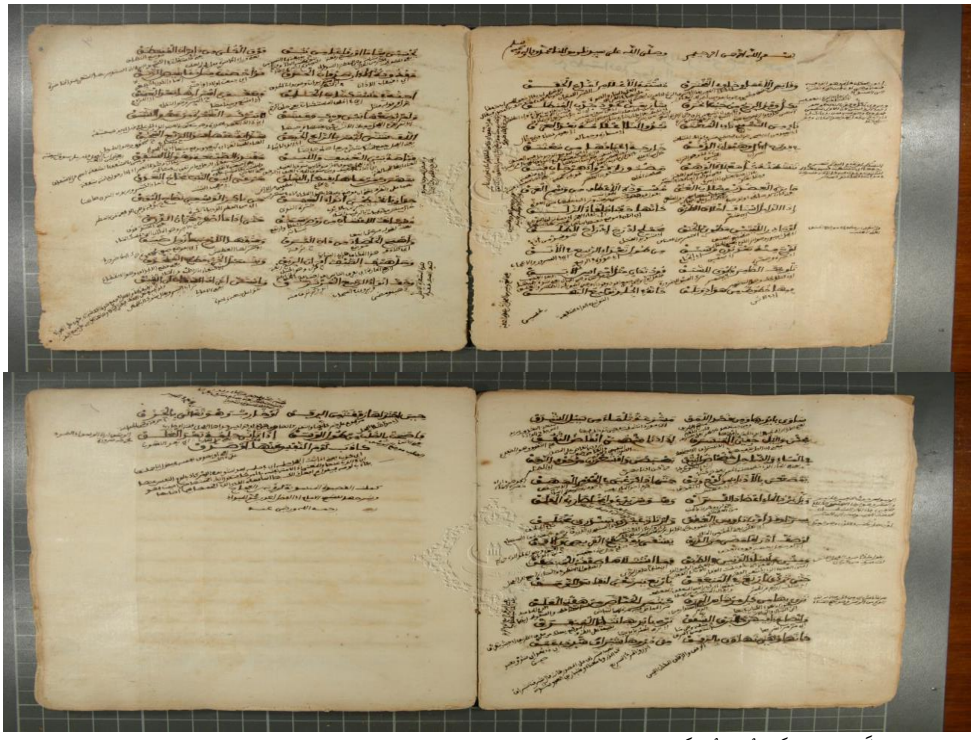
نَمَاذِجٌ مُصَوَّرَةٌ مِن مَخْطُوطَاتِ الشَّرْحِ:

نُسْخَةُ (الأَصْل) : الصَّفْحَتَانِ (66/ب- 67/أ) الصَّفْحَتَانِ (73/ب- 74/أ)



النُّسْخَةُ (ت) : الصَّفْحَتَانِ (417/ 418) الصَّفْحَتَانِ (458/ 459)



النُّسْخَةُ (ز) : الصَّفْحَتَانِ (2/ب- 3/أ) الصَّفْحَتَانِ (5/ب- 6/أ)

القِسْمُ الثَّاني: [النَّصُّ المُحَقَّقُ]

شَرْحُ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ

مِنْ صَنْعَةِ الشَّيْخِ الإِمَامِ الأَجَلِّ أَبِي الفَضْلِ أَحْمَدَ بن مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيِّ رَحِمَهُ اللهُ[67]

[بِسْمِ اللهِ الرَّحمَنِ الرَّحِيْمِ][68]

[وَصَلَّى اللهُ عَلَى سَيِّدِنَا وَمَوْلَانَا مُحَمَّدٍ، وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَسَلَّمَ][69]

قَالَ رُؤْبَةُ بنُ العَجَّاجِ:[70]

1-وَقَاتِمِ الأَعْمَاقِ خَاوِي[71] المُخْتَرَقْ

أَيْ وَرُبَّ مَكَانٍ قَاتِمٍ، وَهو الَّذِي فِيْهِ قُتْمَةٌ، وهي: لَوْنٌ فِيْهِ كُدْرَةٌ، يَضْرِبُ [72] إِلى السَّوَادِ. الأَعْمَاقُ، جَمْعُ العَمْقِ والعُمْقِ[73]، وهو: ما بَعُدَ مِن[74] أَطْرَافِ المَفَاوِزِ. "خَاوِي المُخْتَرَقْ": أَيْ خَالِي المَمَرِّ، يُقَالُ: اخْتَرَقَ الرِّيْحُ إِذا مَرَّتْ.

2-مُشْتَبِهِ الأَعْلَامِ لَمَّاعِ الخَفَقْ

العَلَمُ والمَنَارُ والصُّوَةُ[75]: ما يُنْصَبُ فِي[76] الطَّرِيْقِ لِيُهْتَدَى بِهَا. واللَّمَّاعُ: الكَثِيْرُ اللَّمَعَانِ. والخَفْقُ: الاضْطِرابُ، يُقَال: خَفَقَ السَّرَابُ [خَفْقًا][77]، فَهو خَافِقٌ، ثُمَّ يُوصَفُ بِالمَصْدَرِ، فَيُقَالُ: سَرَابٌ

خَفْقٌ، أَيْ خَافِقٌ، كَمَا قَالُوا: "مَاءٌ غَوْرٌ"، أَيْ غَائِرٌ، وَتَقْدِيْرُهُ: مُشْتَبِهِ الأَعْلَامِ لَمَّاعِ السَّرابِ الخَفْقِ، أَيْ الخَافِقِ، ثُمَّ حَرَّكَ الفَاءَ ضَرُورَةً. (66/ب)

3-يَكِلُّ وَفْدُ[78] الرِّيحِ مِنْ حَيْثُ انْخَرَقْ

انْخَرَقَ، أَيْ اتَّسَعَ، مِنَ الخَرْقِ، وَهِيَ: الأَرْضُ الوَاسِعَةِ، وإِذَا[79] اتَّسَعَ المَوْضِعُ فَتَرَتْ[80] فِيْهِ الرِّيْحُ، يُرِيْدُ: أَنَّ الرِّيْحَ تَضْعُفُ فِيْهِ لِاتِّسَاعِهِ، وَيُرْوَى "يُكِلُّ وَفْدَ" بِالنَّصْبِ، وَهُو أَجْوَدُ الرِّوَايَتَيْنِ؛ لِأَنَّ الأُوْلَى تَتَضَمَّنُ[81] مَحْذُوْفًا،هُو: فِيْهِ. المَعْنَى: يَكِلُّ وَفْدُ الرِّيْحِ فِيْهِ مِنْ حَيْثُ هَبَّت[82]، وَمُنْخَرَقُ الرِّيْحِ: مَهَبُّهَا، وَمَنْ[83] رَوَى: "يُكِلُّ" كَانَ المَعْنَى: يَجْعَلُ بُعْد هَذَا المَكَانِ وَفْدَ الرِّيْحِ كَالًّا.

4-شَأْزٍ بِمَنْ عَوَّهَ[84] جَدْبِ المُنْطَلَقْ

"شَأْزٍ": أَيْ غَلِيْظٍ، يُقَالُ: مَكَانٌ شَأْزٌ وَشَأْسٌ، أَيْ نَابٍ بِمَنْ يَنْزِلُهُ[85]. والبَاءُ فِيْ قَوْلِهِ: "بِمَنْ"، مِنْ صِلَةِ المَعْنى، وَهُو النَّبْوُ. "عَوَّهَ": أَيْ عَرَّسَ[86] وَاحْتَبَسَ. "جَدْبِ المُنْطَلَقْ": أَيْ إِنْ أَقَامَ به أَشْأَزَهُ،[87] وإِنْ انْطَلَقَ فِيْهِ رآهُ جَدْبًا، أَيْ أَنَّهُ جَدْبُ مَوْضِعِ الانْطِلَاقِ.

5-نَاءٍ مِنَ التَّصْبِيْحِ نَائِي المُغْتَبَقْ

نَاءٍ، أَيْ بَعِيْدٌ مِنْ أَنْ يُصَبِّحَهُ الرَّاكِبُ،[88] فَيَصْطَبِحَ مِنْهُ؛ وَكَذَلِكَ اغْتِبَاقُهُ.[89].

6-تَبْدُو لَنَا أَعْلامُهُ بَعْد الغَرَقْ

أَعْلَامُهُ، أَيْ مَنَارُهُ وَجِبَالُهُ. وَقَوْلُهُ:" بَعْدَ الغَرَقْ"، أَيْ بَعْدَ غَرقِهَا[90] فِي قِطَعِ الآلِ.

7-فِيْ قِطَعِ الآلِ وَهَبْوَاتِ الدُّقَقْ

الآلُ: السَّرَابُ. والدُّقَقُ، جَمْعُ دُقَّةٍ، وَهِيَ : التُّرَابُ اللَّيِّنُ.

8-خَارِجَةً أَعْنَاقُهَا[91] مِنْ مُعْتَنَقْ[92]

قَوْلُهُ:" خَارِجَةً": حَالٌ مِنَ الأَعْلَامِ. "وَمَنْ مُعْتَنَقْ"، أَيْ مِنَ المَوْضِعِ الَّذِي يُدْخَلُ فِيْهِ العُنُقُ، قَالَ الأَزْهَرِيُّ: المُعْتَنَقُ: مَخْرَجُ أَعْنَاقِ الجِبَالِ مِنَ السَّرَابِ، أَيْ اعْتَنَقَتْ فَأَخْرَجَتْ أَعْنَاقَهَا.[93] يُرِيْدُ انْغِمَاسَ الجِبَالِ فِيْ الآلِ إِلى مَا دُوْنَ ذُرَاهَا.

9-تَنَشَّطَتْهُ كُلُّ مِغْلاةِ[94] الوَهَقْ

الوَهَقُ: اسمٌ مِنَ المُواهَقَةِ، وَهِيَ: مَدُّ الإِبِلِ أَعْنَاقَهَا فِي السَّيْرِ، يُقَالُ: اغْتَلَى يَغْتَلِي: إذا أَسْرَعَ. وَغَلَا: بَعُدَ. النَّشْطُ: أَنْ تَقَدِّمَ اليَدَ، ثُمَّ تُسْرِع رَجْعَهَا، أَي تَنَشَّطَتْ فِيْهِ، وَمَعْنَاهُ: اشْتَدَّتْ وعَدَتْ. وَتَلْخِيْصُهُ:[95] عَدَتْ فِيْهِ كُلُّ نَاقَةٍ مُسْرِعَةٍ فِي مَدِّ أَعْنَاقِهَا عِنْدَ السَّيْرِ.

10-مَضْبُورَةٍ قَرْوَاءَ هِرْجَابٍ فُنُقْ[96]

"مَضْبُوْرَةٍ": مُحْكَمَةِ الخَلْقِ. "قَرْوَاءَ": قَوِيَّةِ الظَّهْرِ. "هِرْجَابٍ": طَوِيْلَةِ ضَخْمَةٍ. "فُنُقْ"[97]، أَيْ مُنَعَّمَةٍ، يَعْنِي: أَنَّهَا سَمِيْنَةٌ فَتِيَّةٌ.

11-مَائِرَةِ العَضْدَيْنِ[98] مِصْلاتِ العُنُقْ

"مَائِرَةِ العَضْدَيْنِ"، يَعْنِي: أَنَّ يَدَهَا تَجِيْءُ وَتَذْهَبُ. "مِصْلَاتِ العُنُقْ"، يَعْنِي: أنّ عُنُقَهَا مُنْجَرِدَةٌ مِنْ الشَّعْرِ؛ وَذَلِكَ يَدُلُّ عَلَى النَّجَابَةِ.

12-مُسْوَدَّةِ الأَعْطَافِ مِنْ وَسْمِ العَرَقْ[99]

(67/أ) الأَعْطَافُ: الجَوَانِبُ، يَقُولُ: قَدْ جُهِدَتْ حَتَّى عَرِقَتْ وَتَرَاكَبَ عَلَيْهَا حَتَّى اسْوَدَّ[100]. وَيُرْوَى: "وَشْمُ العَرَقْ" – بِالشِّيْنِ- أَيْ أَثَرًا كَالوَشْمِ فِي اليَدِ.

13-إِذَا الدَّلِيْلُ اسْتَافَ أَخْلَاقَ[101] الطُّرُقْ

اسْتَافَ، أَيْ: اشْتَمَّ.[102]

14-كَأَنَّهَا حَقْبَاءُ بَلْقَاءُ[103] الزَّلَقْ

أَيْ أَتَانٌ فِي مَوضِعِ حَقَبِهَا بَيَاضٌ. "بَلْقَاءُ الزَّلَقْ"، أَيْ بَلْقَاء العَجْزِ، أَي حَيْثُ تَزْلقُ اليَدُ عَنْ عَجِيْزَتِهَا أَبْيَضُ.

15-أَوْ جَادِرُ اللِّيتَيْنِ مَطْوِيُّ الحَنَقْ

أَيْ فَحْلٌ ذُو جَدَرٍ، وَهُوَ: أَثَرُ الكَدْمِ بِعُنُقِ الحِمَارِ. و"اللِّيتَيْنِ": صَفْحَتَي العُنُقِ. والحَنَقُ، أَيْ الضُّمْرُ، مِنَ الإِحْنَاقِ، وَالتَّقْدِيْرُ مَطْوِيُّ مَوْضِعِ الحَنَقِ، يَعْنِي القُرْبَ.[104]

16-مُحَمْلَجٌ أُدْرِجَ إِدْرَاجَ الطَّلَقْ

مُحَمْلَجٌ، أي: شَدِيْدُ الفَتْلِ. وَالطَّلَقُ: هُو قَيْدٌ مِن أَدَمٍ.

17-لَوَّحَ مِنْهُ بَعْدَ بُدْنٍ وَسَنَقْ

"لَوَّحَ"، أَي غَيَّرَهُ وضَمَّرُهُ. "بُدْنٍ"، [أَيْ][105] سِمْنٍ. والسَّنَقُ: اتِّخَامٌ.

18-مِنْ طُولِ تَعْدَاءِ الرَّبِيعِ فِي الأَنَقْ[106]

تَعْدَاءُ الرَّبِيْعِ: [أَيْ][107]عَدْوُهُ فِي الرَّبِيْعِ. "فِي الأَنَقِ":[أَيْ][108] فِي السُّرُورِ وَالإِعْجَابِ.

19-تَلْوِيْحَكَ الضَّامِرَ يُطْوَى لِلسَّبَقْ

أَي كَتَلْوِيْحِكَ، وهي: التّضْمِيْرُ. يُطْوى: [أَيْ][109] يُضَمَّرُ. حَرِّكَ السَّبْقَ للضَّرُورَةِ.

20-قُوْدٌ ثَمَانٍ مِثْلُ أَمْرَاسِ الأَبَقْ

قُوْدٌ فَاعِلُ لَوّحَ، وَهِيَ جَمْعُ أَقْودَ وَقَوْدَاءَ، وَهِيَ: الطَّوِيْلَةُ الظَّهْرِ وَالعُنُقِ. الأَمْرَاسِ جَمْعُ مرَسٍ، وَهِيَ: الحِبَالُ. يَعْنِي: شِدَّةَ طَيِّهَا. والأَبَقُ: القِنَّبُ[110]، يَعْنِي: لَوّحَ وغَيَّرَ مِنَ الفَحْلِ أُتُنٌ بِهَذِهِ الصِّفَةِ.

21-فِيْهَا خُطُوطٌ[111] مِنْ سَوادٍ وَبَلَقْ

فِيْهَا: فِي الأُتُنِ.

22-كَأَنَّهُ[112] فِي الجِلْدِ تَوْلِيعُ البَهَقْ[113]

التَّوْلِيْعُ: أَلْوَان مُخْتَلِفَةٌ.

23-يُحْسَبْنَ شَامًا أَوْ رِقاعًا مِنْ بُنُقْ[114]

يَعْنِي الخُطُوْطَ. "شَامًا"، جَمْعُ شَامَةٍ، وَهِيَ: النُّقْطَةُ السَّوْدَاءُ أَكْثَرُ مِنَ الخَالِ. "رِقَاعًا" جَمْعُ رُقْعَةٍ. "بُنُقٌ، جَمْعُ بَنِيْقٍ، وَهِيَ جَمْعُ بَنِيْقَةٍ،[115] وَفِي النُّسَخِ[116] مِنْ بِنَق- بِكَسْرِ البَاءِ وَفَتْحِ النُّونِ- وَلَمْ أَرَ لَهُ وَجْهًا.

24-فَوْقَ الكُلَى مِنْ دَائِراتِ المُنْتَطَقْ

يَعْنِي: وَرَاءَ الخَاصِرَةِ مِمَّا يَلِي الصُّلبَ. "مِنْ دَائِراتِ"، يَعْنِي: كَاشِفَاتٍ فِي الكَشْحِ، وَهِي الَّتِي يَسْتَدِيْرُ بِهَا الشَّعْرُ عِنْدَ الخَاصِرَةِ. و"المُنْتَطَقْ": مَوْضِعُ النِّطَاقِ.(67/ب)

25-مَقْذُوْذَةُ الآذانِ صَدْقَاتُ الحَدَقْ

أَيْ دَقِيقَاتُ الآذَانِ. "صَدْقاتُ"، أَي شَدِيْدَاتُ وَحَدِيْدَاتُ الحَدَقِ فِي النَّظَرِ.

26-قَدْ أَحْصَنَتْ[117] مِثْلَ دَعَامِيصِ الرَّنَقْ

أَيْ جَمَعَت أَوْلادًا وَأَجنَّةً مثلَ دَعَامِصِ[118]المَاءِ الكَدِرِ فِي الصِّغَرِ.

27-أَجِنَّةً فِي مُسْتَكِنَّاتِ الحَلَقْ

[أَجِنَّة]:[119]بَدَلٌ مِن قَوْلِهِ:" مِثْلَ". "مُسْتَكِنّاتِ الحَلَقْ"، أَي فِي الحَلَقِ المُسْتَكِنَّات، يَعني: حَلَقَ الرَّحِمِ.

28-فَعَفَّ عَن أَسْرَارِهَا بَعْدَ العَسَقْ

أَيْ امْتَنَعَ مِنْ جِمَاعِهَا. وَالأَسْرَارُ جَمْعُ السِّر، وَهُو: النِّكَاحُ. وَالعَسَقُ: [أَيْ][120] اللُّزُوم.

29-وَلَمْ يُضِعْهَا بَيْنَ فِرْكٍ[121] وَعَشَقْ

أَيْ لَمْ يَدَعِ الفَحْلُ حِفظَ الأُتُنِ بَيْنَ بُغْضِهَا وَحُبِّهَا.

30-لا يَتْرُكُ الغَيْرَةَ مِنْ عَهْدِ الشَّبَقْ

أَيْ ذَلِكَ العَهْدُ فِي صَدْرِهِ، وَهُو مُتَعَلِّقٌ بالعَهْدِ الَّذِي كَانَ عَلَيْهِ قَبْلَ أَنْ يَذْهَبَ شَبَقُهُ.

31-أَلَّفَ شَتَّى لَيْسَ بِالرَّاعِي الحَمِقْ

يَعْنِي الفَحْلَ جَمَعَ أُتُنًا شَتَّى مِنْ هَا هُنَا وها هُنَا. وَالحَمِقُ: [أَيْ][122] الَّذِي لَا يُبَالِي.

32-شَذَّابَةً[123] عَنْهَا شَذَا الرُّبْعِ السُّحُقْ

الهَاءُ لِلمُبَالَغَةِ، أَيْ يُبْعِدُ وَيَدْفَعُ عَنْهَا أَذَى الفُحُولِ. والرُّبْعُ: جَمْعُ رِبَاعٍ. والسُّحُقُ: جَمْعُ سَحُوْقٍ، وهو الطَّوِيْلُ.

33-قَبَّاضَةً[124] بَيْنَ العَنِيْفِ وَاللَّبِقْ

الهَاءُ أَيْضًا لِلمُبَالَغَةِ. والقَبْضُ: السَّوْقُ السَّرِيعُ، يُقَال: حَادٍ قبَّاضٌ وَقَبَّاضَةٌ. والعَنِيْفُ: أَرَادَ الفَحْلَ، يَسُوقُ الأُتُنُ سَوْقًا بَيْنَ سَوْقِ العَنِيْفِ، أَي الحَادِي العَنِيْفِ، وَبَيْنَ سَوْقِ الحَادِي اللَّبِقِ[أَيْ][125] الرَّقِيْقِ.

34-مُقْتَدِرُ الضَّيْعَةِ وَهْوَاهُ الشَّفَقْ[126]

يَعْنِي: أَنَّ الفَحْلَ قَادِرٌ عَلَى سَوْقِ ضَيْعَتِهِ، وَهِيَ أُتُنُهُ. الضَّيْعَةُ: عَقَارُ الرَّجُلِ، وَمَا يَرْتَفِقُ بِهِ فِي مَصَالِحِهِ، فَهُوَ يَقُولُ: ضَيْعَتُهُ لا تَغْلِبُهُ، وَلَيْسَتْ بِفَاشِيَةٍ عَلَيْهِ، يَعْنِي الأُتُنَ. وَهْوَاهُ الشَّفَقُ، يُقَالُ: وَهْوَهَ العَيْرُ إِذا دَارَ حَوْلَ عَانَتِهِ شَفَقَةً، وَعَنَى بِالشَّفَقِ الشَّفَقَةَ، اسمٌ مِنَ الإِشْفَاقِ.

35-شَهْرَيْنِ مَرْعَاهَا بِقِيْعَانِ السَّلَقْ

نَصَبَ عَلَى الظَّرْفِ، يَعْنِي: أَنَّ مَوْضِعَ رَعْيِهَا بِهَذا المَكَانِ كَانَ فِيْ شَهْرَيْنِ. والقِيْعَانِ: جَمْعُ قَاعٍ. والسَّلَقُ: المُطْمَئِنُ مِنَ الأَرضِ.(68/أ)

36-مَرْعَىً أَنِيْقُ النَّبْتِ مَجَّاجُ الغَدَقْ[127]

أَيْ مُعْجِبُ النَّبْتِ. وَالغَدَقُ: المَاءُ الكَثِيْرِ، وَبِرِيْدَ النَّدَى هَا هُنَا.

37-جَوَازِئًا[128] يَخْبِطْنَ أَنْدَاءَ الغَمَقْ

حَالُ مِنْهُنَّ، مُكْتَفِيَاتٌ بِالرُّطَبِ عَنِ المَاءِ. يَخْبِطْنَ: [أَيْ][129] يَضْرِبْنَ بِالأَيْدِي. والغَمَقُ: كَثْرَةُ النَّدى.

38-مِنْ بَاكِرِ الوَسْمِيِّ نَضَّاحِ[130] البُوَقْ

أَيْ مِنَ المَطَرِ الذِي يَأتِي بُكْرَةً. وَالبُوَقُ: جَمْعُ بُوْقَةٍ، وَهِيَ: الدُّفْعَةُ مِنَ المَطَرِ.

39-مُسْتَأْنِفُ[131] الأَعْشَابِ مِنْ رَوْضٍ سَمَقْ

نَعْتٌ لِقَوْلِهِ: "مَرْعًى أَنِيْقٌ". سَمَقَ: عَلَا وَارْتَفَعَ نَبَاتُهُ.

40-حَتَّى إِذا مَا اصْفَرَّ حُجْرَانُ الذُّرَقْ

جِمْعُ حاَجِرٍ، وَهو المَكَانُ الَّذِي يُمْسِكُ المَاءَ . وَالذَّرَقُ: يَعْنِي الحَنْدَقُوقَ.

41-وَأَهْيَجَ الخَلْصَاءَ مِنْ ذَاتِ البُرَقْ

أَيْ صَادَفَ هَذا المَكَانُ هَائِجَ النَّبَاتِ. وَالخَلْصَاءُ: مَوْضِعٌ. وَالبُرَقُ: جَمْع بُرْقَةٍ.

42-وَشَفَّهَا اللَّوْحُ بِمَأْزُولٍ ضَيَقْ

إِي هَزَلَهَا العَطَشُ. بِمَأْزُوْلٍ: أَيْ بِمَوْضِعٍ ضَيِّقٍ، أَرَادَ ضَيِّقٌ فَخَفَّفَ، ثُمَّ حَرَّكَ اليَاءَ ضَرُوْرَةً.

43-وَحَلَّ هَيْفُ[132] الصَّيْفِ أَقْرَانَ الرِّبَقْ

الهَيْفُ: الرِّيْحُ الحَارَّةُ، أَيْ يُفَرِّقُ النَّاسَ بَعْدَ اجْتِمَاعِهُم فِي انْتِجَاعِهِم. الأَقْرَانُ جَمْعُ قَرِنٍ، وَهُوَ الحَبْلُ. والرِّبَقُ جَمْعُ رِبْقَةٍ. هذه اسْتِعَارَةٌ ،أَي حَلَّ هَيفُ الصَّيْفِ عَقْدَهُ.

44-وَبَتَّ حَبْلَ الجُزْءِ[133] قَطْعَ المُنْحَذَقْ

الجُزْءُ: الاكْتِفَاءُ بِالرَّطْبِ عَنِ المَاءِ. "قَطْعَ المُنْحَذَقْ": يَعْنِي: قَطْعَ الانْحِذَاقِ، وَهُو الانْقِطَاعُ.

45-وَخَفَّ[134] أَنْواءُ الرَّبِيعِ المُرْتَزَقْ

خَفَّ: ذَهَبَ وَمَضَى ، وَيُرْوَى:" السَّحَابِ". المُرْتَزَقُ: الَّذِي يُرْتَزَقُ مِنْهُ.

46-وَاسْتَنَّ أَعْرافُ السَّفَا عَلَى القِيَقْ

"اسْتَنَّ": عَدَا عَلَى جِهَةٍ وَاحِدَةٍ. "أَعْرَافُ السَّفَا"، يَعْنِي: الأَعَالِي. والسَّفَا: تُرَابُ البِئْرِ، وَيُقَالُ: شَوْكُ البُهْمَى. القِيَقُ: جَمْعُ القِيْقَاءَةِ، وَالأَصْلُ فِيْ جَمْعِ هَذِهِ اللَّفْظَةِ أَنْ يَكُونَ عَلَى القَوَاقِي، وَقَدْ يُجْمَعُ عَلَى اللَّفْظِ، فَيُقَالُ: قَيَاقٍ، وَهَا هُنَا كَأَنَّهُ أَخْرَجَهُ عَلَى جَمْعِ قِيْقَةٍ.(68/ب)

47-وَانْتَسَجَتْ فِي الرِّيحِ بُطْنَانُ القَرِقْ[135]

انْتَسَجَتْ البُطْنَانُ: إِذَا اخْتَلَفَتْ عَلَيْهَا الرِّيَاحُ. بُطْنَانُ، جَمْعُ بَطْنٍ، وَهُوَ: الغَامِضُ مِنَ الأَرْضِ. القَرِقُ: القَاعُ الأَمْلَسُ، وَيُرْوَى: "القَرَقُ"- بِفَتْحِ الرَّاءِ- عَلَى المَصْدَرِ.

48-وَشَجَّ ظَهْرَ الأَرْضِ رَقَّاصُ[136] الهَزَقْ

يَعْنِي: عَلَا الأَرْضَ[137] سَرَابٌ مُتَحَرِّكٌ مِنَ النَّشَاطِ. وهَزِقَ يَهْزَقُ هَزقًا، قَالَ ابنُ الأَعْرَابِيِّ: يَعْنِي الجُنْدُبَ.

49-هَيَّجَ وَاجْتابَتْ جَدِيدًا عَنْ خَلَقْ

[أَيْ][138] بَعَثَ الفَحْلُ الأُتُنَ لِلْوُرُودِ. "وَاجْتابَتْ "، يعني: الأُتُن، لَبِسَتْ وَبَرًا جَدِيْدًا عَنْ وَبَرٍ خَلَقٍ.

30-كَالْهَرَوِيِّ انْجَابَ عَنْ لَوْنِ السَّرَقْ

أَيْ كَالثَّوْبِ الهَرَوِيِّ انْكَشَفَ عَنْ لَوْنِ الحَرِيْرِ.

31-طَيَّرَ عَنْهَا[139] النَّسْءُ حَوْلِيَّ العِقَقْ

النَّسْءُ: ابْتِدَاءُ السِّمْنِ. وَالعَقَقُ، جَمْعُ عِقَّةٍ، وَهِيَ: العَقِيْقَةُ، يَعْنِي الشَّعْرَ الَّذِي يُوْلَدُ المَوْلُودُ وَهُو عَلَيْهِ.

32-فَانْمَارَ[140] عَنْهُنَّ مُوَارَاتُ المِزَقْ

انْمَارَ: [أَيْ][141] سَقَطَ. مَوَارَاتٌ، جَمْعُ مُوارَةٍ، وَهِيَ نَسِيْلُ الحِمَارَ. وَالمَزِقُ جَمْعُ المِزْقَةِ، وَهِيَ: القِطْعَةُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ.

33-وَمَاجَ غُدْرَانُ الضَّحَاضِيْحِ اليَقَقْ

الضَّحَاضِيْحُ: المَاءُ إِلى الكَعْبَيْنِ. واليَقَقُ: الأَبْيَضُ الخَالِصُ.

34-وَافْتَرَشَتْ أَبْيَضَ كَالصُّبْحِ اللَّهَقْ

أَيْ اتَّخَذَتْهُ فِرَاشًا. "أَبْيَضَ"، يَعْنِي: طَرِيْقًا وَاضِحًا. وَاللَّهَقُ: الأَبْيَضُ.

35-قَـوَارِبـاً مِـنْ واحِـفٍ بَـعْدَ الـعَبَقْ[142]

أَيْ الَّتِي تَطْلُبُ المَاءَ لَيْلًا. وَاحِفٌ: مَوْضِعُ. بَعْدَ العَبَق، يَعْنِي: بَعْدَ اللُّزُومِ.

36-لِـلْـعِدِّ إِذ أَخْـلَـفَـهَـا مَـاءُ الـطَّـرَقْ[143]

المَاءُ الَّذِي لَهُ مَادَّةٌ. اللَّامُ مِن صِلَةِ قَوَارِبًا. "الطَّرَقْ": أَرَادَ الطَّرْقَ، فَحَرَّكَهُ ضَرُوْرَةً.

37-مِنَ الـقَـرِيَّـيْـنِ وَخَـبْـرَاءِ الـعِـذَقْ[144]

"القَرِيَّيْنِ": مَوْضِعَيْنِ[145]. خَبْرَاءُ: أَرْضٌ سَهْلَةٌ تُنْبِتُ السِّدْرَ. العِذَقُ: مَوْضِعٌ بِعَيْنِهِ. وَيُرْوَى:" بَيْنَ القَرِيَّيْنِ".

38-يَـشْـذُبُ[146] أُخْـرَاهُـنَّ مِـنْ ذاتِ الـنَّـهَـقْ

أَي يَنْحَزُ وَيَقْطَعُ. "أُخْرَهُنَّ"، يَعْنِي المُتَأَخِّرَةَ مِنْهُنَّ . وَذَاتُ النَّهَقِ: مَوْضِعٌ . وَالنَّهَقُ :نَبْتٌ مِنْ ذُكُوْرِ البَقْلِ. (69/أ)

39-أَحْـقَـبُ كَـالمِـحْـلَـجِ مِـنْ طُـولِ الـقَـلَـقْ

المِحْلَجُ: الَّذِي يُحْلَجُ بِهِ القُطْنُ، شبَّهَهُ بِهِ لِصَلابَتِهِ.

40-كَـأَنَّـهُ إِذْ راحَ مَـسْـلُـوسُ[147] الـشَّـمَـقْ

رَاحَ: دَخَلَ فِي الرَّوَاحِ. مَسْلُوسُ[148] : يُرْوَى رَفْعًا وَنَصْبًا، فَالرَّفْعُ عَلَى أَنَّهُ خَبَرُ كَأَنَّ، وَالنَّصْبُ عَلَى الحَالِ. الشَّمَقُ: النَّشَاطُ والولُوعُ بِالشَّيْءِ.

41-نُـشِّـرَ عَـنْـهُ أَوْ أَسِـيـرٌ قَـدْ عَـتَـقْ[149]

مِن النُشْرَةِ، وَهِيَ: الرُّقْيَةُ, يَقُولُ: كَأَنَّمَا كَانَ بِهِ دَاءٌ فَنُشِرَ عَنْهُ، أَيْ حُلَّ؛ فَذَهَبَ عَنْهُ.

42-مُـنْـسَـرِحـاً إِلّا ذَعَـالِـيْـبَ الـخِـرَقْ[150]

"مُنْسَرِحًا": خَارِجًا مِنْ شَعْرِهِ. "ذَعَالِيْبَ: أَيْ قِطَعُ الخِرَقِ، وَاحِدَتُهَا ذِعْلِبَةٌ.

43-مُـنْـتَـحِـيًا مِـنْ قَـصْـدِهِ عَـلَى وَفَـقْ

[أَيْ][151] قَاصِدًا. عَلَى وَفَقٍ، أَيْ مُوَافَقَةٍ مِنَ الطَّرِيْقِ ، أَرَادَ الوفْقَ فَحَرَّكَهُ.

44-صَـاحِـبَ عَـادَاتٍ مِـنَ الـوِرْدِ الـغَـفَـقْ[152]

الغَفَقُ: أَنْ يَرِدَ المَاءُ كُلَّ سَاعَةٍ.

45-تَـرْمِي ذِرَاعَـيْـهِ بِـجَـثْـجَـاثِ الـسُّـوَقْ

يَعْنِي الأُتُنَ. "ذِرَاعَيْهِ"، أَيْ ذِرَاعَي الفَحْلِ. "بَجَثْجَاتِ": شَجَرٍ مُنْتَنِ الثَّمَرِ. و"السَّوَقْ": مَوْضِعٌ بِعَيْنِهِ.

46-ضَـرْحـاً[153] وَقَـد أَنْـجَـدْنَ مِـنْ ذَاتِ الـطُّـوَقْ

نَصَبَ عَلَى المَصْدَرِ. "انْجَدْنَ": عَلَوْنَ مِنَ الغَوْرِ إِلى النَّجْدِ. ذَاتُ الطُّوَق: مَوْضِعٌ.

47-صَوَادِقَ العَقْبِ مَهَاذِيبَ الوَلَقْ[154]

"مَهَاذِيْبَ"، جَمْعُ مُهْذِبٍ، أَيْ مُسْرِعٍ. الوَلَقُ: الإِسْرَاعُ، حَرَّكَ اللَّامَ ضَرُورَةً.

48-مُسْتَوِيَاتِ[155] القَدِّ كَالجَنْبِ النَّسَقْ

[يَعْنِي عَلَى نِظَامٍ وَاحِدٍ.][156]

49-تَحِيْدُ عَن أَظْلالِهَا مِنَ الفَرَقْ

50-مِنْ غَائِلاتِ اللَّيْلِ وَالهَوْلِ الزَّعَقْ[157]

يَعْنِي مَا يُهْلِكُ فِيْ اللّيلِ. الزَّعَقُ: الذُّعْرُ الشَّدِيْدُ، اسْمٌ مِنَ الإِزْعَاقِ.

51-قُبٌّ مِنَ التَّعْدَاءِ حُقْبٌ فِي سَوَقْ

التَّعْدَاءُ: كَثْرَةُ العَدْوِ . حُقْبٌ، جَمْعُ أَحْقَبَ، وَهُو الَّذِي فِي حَقْوَيْهِ دِقَّةٌ أَوْ بَيَاضٌ. السَّوَقُ: طُوْلُ السَّاقِ وَحُسْنُهَا.

52-لَوَاحِقُ الأَقْرَابِ فِيهَا كَالمَقَقْ

[المَقَقُ: الطُّولُ.][158]

53-تَكَادُ أَيْدِيْهِنَّ تَهْوِي فِي الزَّهَقْ

تَهْوِي : تُسْرِعُ . الزَّهَقُ: المُطْمَئِنُّ مِنَ الأَرْضِ، وَيُقَالُ الزَّهَقُ التَّقَدُّمُ فِي الأَمْرِ.(69/ب)

54-مِنْ كَفْتِهَا شَدًّا كَإِضْرَامِ الحَرَقْ

الكَفْتُ: السَّيْرُ السَّرِيْعُ. "شَدًّا": عَدْوًا. والحَرَقُ: النَّارُ نَفْسُهَا.

55-سَوَّى مَسَاحِيهِنَّ تَقْطِيطَ الحُقَقْ

يَعْنِي حَوَافِرَهُنَّ الَّتِي هِي كَالمَسَاحِي صَلَابَةً، وَالأَصْلُ مَسَاحِيَهُنَّ بِالحَرَكَةِ؛ لِأَنَّهُ فِي مَوْضِعِ نَصْبٍ فَسَكَّنَهُ.[159]التَّقْطِيْطُ: الخَرْطُ.[160] حُقَقٌ، جَمْعُ حُقَّة.

56-تَفْلِيلُ ما قارَعْنَ مِنْ سُمْرِ الطَّرَقْ[161]

[أَيْ][162] تَكْسِيْرُ، فَاعِلُ سَوَّى. الطَّرق جَمْعُ طَرِقَةٍ، وَهِيَ: مَا يَرْتَكِبُ[163] بَعْضُهُ بَعْضًا مِنَ الحِجَارَةِ.

57-رُكِّبْنَ فِي مَجْدُولِ أَرْسَاغٍ وُثُقْ[164]

[جَمْعُ وَثِيْقٍ.][165]

58-يَتْرُكْنَ تُرْبَ القَاعِ[166] مَجْنُونَ الصِّيَقْ

يُرْوَى:" يَتْرُكْنَ قُرْبَ". وَالصِّيَقُ، جَمْعُ صِيْقَةٍ، وَهِيَ الغُبَارُ. وَمَعْنَى البَيْتِ: أَنّ الرِّيْحَ تَرْفَعُ التُّرَابَ وَتَلْعَبُ [بِهِ][167] حَتَّى كَأَنَّهُ مَجْنُونٌ، وَقِيْلَ الصِّيقُ: الرِّيْحُ المُنْتِنَةُ[168] البَارِدَةُ، وَقِيْلَ: الطَّيِّبَةُ، وَأَصْلُهُ نَبَطِيٌّ، وَالياءُ سَاكِنَةٌ، فَحَرَكَهَا ضَرُوْرَةً.

59-وَالمَرْوَ ذا القَدَّاحِ مَضْبُوحَ الفِلَقْ

المَرْوُ: الحَجَرُ الَّذِي يُقْدَحُ بِهِ النَّار. المَضْبُوحُ: الَّذِي فِيْهِ سَوَادٌ. وَالفِلَقُ، جَمْعُ فِلْقَةٍ.

60-يَنْضَاحُ مِنْ جَبْلَةِ رَضْمٍ مُدَّهِقْ[169]

[أَيْ][170] يَنْشَقُّ. وَيُرْوَى:" رَضْمٍ مُدَّهَقْ"[171]، أَيْ مَوْطُوءٍ مُعْتَصَرٍ. الجَبْلَةُ: الأَرْضُ الصُّلْبَةُ، وَقِيْلَ: الحَجَرُ الأَمْلَسُ. مُدَّهِقٌ: مُمْتَلِئٌ[172].

61-إِذَا تَتَلَّاهُنَّ صَلْصالُ الصَّعَقْ

الحِمَارُ فِي صَوْتِهِ صَلْصَلَةٌ. وَالصَّعَقُ: شِدَّةُ الصَّوْتِ.

62-مُعْتَزِمُ التَجْلِيحِ مَلَّاحُ[173] المَلَقْ

المَلَقُ: مَا اسْتَوَى مِنَ الأَرْضِ. وَمَلَحَ: إِذَا أَبْعَدَ فِي الأَرْضِ.

63-يَرْمِي الجَلَامِيْدَ بِجُلْمُودٍ مِدَقْ

يَعْنِي بِحَافِرٍ يَدُقُّ بِهِ الحِجَارَةَ.

64-مُمَاتِنٌ غَايَتَهَا بَعْدَ النَّزَقْ

المُمَاتَنَةُ: المُبَاعَدَةُ فِي السَّيْرِ إِلى الغَايَةِ. وَالنَّزَقُ: [أَيْ][174] العَجَلَةُ.

65-حَشْرَجَ فِي الجَوْفِ سَحِيْلًا أَوْ شَهَقْ

"حَشْرَجَ"، أَيْ صَوَّتَ صَوْتًا غَيْرَ صَافٍ . سَحِيْلًا، أَيْ نَهِيْقًا. الشَّهِيْقُ: ضِدُّ الزَّفِيْرِ.

66-حَتَّى يُقَالَ نَاهِقٌ وَمَا نَهَقْ

67-كَأَنَّهُ مُسْتَنْشِقٌ مِنَ الشَّرَقْ

[أَيْ][175] يَسْتَنْشِقُ الرِّيْحَ وَيَجْذِبُهَا إِلى الخَيَاشِيْمِ. مِنَ الشَّرَقِ، أَيْ حِيْنَ يَغَصُّ بِالمَاءِ، أَيْ كَأَنَّهُ شَرِقٌ، فَهُو يُدَاوَى مِنْ ذَلِكَ بِفَتْحِ فَمِهِ سَاعَةً بَعْدَ سَاعَةٍ.(70/أ)

68-حَرًّا مِنَ الخَرْدَلِ مُكْرُوهَ النَّشَقْ

أَيْ الحَرَارَةُ. وَالنَّشَقُ: الاسْتِنْشَاقُ.

69-أَوْ مُقْرَعٌ[176] مِنْ رَكْضِهَا دَامِي الزَّنَقْ

أَيْ فَرَسٌ مَكْبُوْحٌ بِاللِّجَامِ. الزَّنَقُ: مَوْضِعُ الشِّكَالِ، وَهُوَ الزِّنَاقُ. يَقُوْلُ: كَأَنَّهُ حِمَارٌ رَكِبَهُ فَضَرَبَ مَوْضِعَ زِنَاقِهِ حَتَّى دَمِيَ فَرَفَعَ رَأْسَهُ.

70-أَوْ مُشْتَكٍ فَائِقَهُ مِنَ الفَأَقْ[177]

الفَأَقُ: وَجَعٌ فِي الفَائِقِ، يُقَالُ: فَئِقَ يَفْأَقُ.

71-فِيْ الرَّأْسِ أَوْ مَجْمَعَ[178] أَحْنَاءٍ دُقَقْ[179]

يُرْوَى:"أَحْنَاءِ الطَّبَقْ" يَعْنِي عَظْمُ العُنُقِ. وَيُرْوَى[180]:"أَحْنَاءِ دِقَقْ"، قِيْلَ: أَرَادَ دِقَاقٍ فَقَصَرَهُ. وَأَحْنَاءٌ، جَمْعُ حِنْوٍ، وَهُو: العَظْمُ الدَّقِيْقُ فِي اللَّحْيِ الَّذِي يَتَّصِلُ بِأَسْفَلِ الأُذُنِ . دُقَقٌ: جَمْعُ دَقِيْقٍ.

72-شَاحِيَ لَحْيَي قَعْقَعَانِيِّ الصَّلَقْ

[أَيْ][181] فَاتِحُ. القَعْقَعَانِيِّ الَّذِي إِذَا حَمَلَ عَلَى العَانَةِ صَكَّ لَحْيَيْهِ. الصَّلَقُ: الصَّدْمَةُ الشَّدِيْدَةُ، وَحَرَّكَهُ ضَرُورَةً.

73-قَعَقَعَةَ المِحْوَرِ خُطَّافَ العَلَقْ

القَعْقَعَةُ: الصَّوْتُ. المِحْوَرُ: الخَشَبَةُ الَّتِي تَجُولُ فِيْهَا المَحَالَةُ. الخُطَّافُ: الحَدِيْدَةُ الحَجْنَاءُ، تَكُون فِي القَامَةِ يَقَعُ عَلَيْهَا المِحْوَرُ. العَلَقُ: مَا [تَقَعُ][182]عَلَيْهِ البَكرَةُ مِنْ جَمِيْعِ أَدَاتِهَا.

74-حَتَّى إِذَا أَقْحَمَهَا فِي المُنْسَحَقْ

أَقْحَمَهَا، أَيْ أدخلها. المُنْسَحَقُ: مُتَّسَعٌ يُفْضِى إِلَيْهِ مِنْ لهُوبِ الجِبَالِ، وَأَصْلُهُ مِنَ السُّحْقِ، وَهُو البُعْدُ.

75-وَانْحَسَرَتْ عَنَهَا شِقَابُ[183] المُخْتَنَقْ

انْكَشَفَتْ. شِقَابُ، جَمْعُ شَقْبٍ، وَهُو كَالغَارِ فِي الجَبَلِ. المُخْتَنَقُ: المَكَانُ الضَّيِّقُ.

76-وَثَلَمُ الوَادِي وَفَرْغُ المُنْدَلَقْ

الثَّلَمُ: مَا انْثَلَمَ مِن الوَادِي. وَفَرْغٌ: مَصَبُّ المَاءِ مِنَ الدَّلْوِ. المُنْدَلَقُ: المُنْهَجَمُ.

77-وَانْشَقَّ عَنْهَا صَحْصَحَانُ المُنْفَهَقْ

الصَّحْصَحَانُ: المَكَانُ المُسْتَوِي. المُنْفَهَقُ: المُتَّسَعُ مِنَ الأَرْضِ.

78-زُورًا تَجَافَى عَنْ أَشَاءَاتِ العُوَقْ

زُورٌ: جَمْعُ أَزْوَرَ وَزَوْرَاءَ. أَشَاءَاتٌ: صِغَارُ النَّخْلِ. العُوَقُ: مَكَانٌ يُقَالُ لَهُ: ذَاتُ العُوَقِ.

79-فِي رَسْمِ آثَارٍ وَمِدْعَاسٍ دَعَقْ[184]

يَعْنِي آثَارَ حَمِيْرٍ تَدْعَسُ الأَرْضَ، وَالمِدْعَاسُ: الطَّرِيْقُ الَّذِي ذَلَّلَهُ المَارَّةُ. الدَّعَقُ: الطَّرِيْقُ الَّذِي ذَلَّلَتْهُ الدَّوَابُّ.

80-- يَرِدْنَ تَحْتَ الأَثْلِ سَيَّاحَ الدَّسَقْ

السَّيَّاحُ: المَاءُ الجَارِي. الدَّسَقُ: الحَوْضُ فِيْهِ المَاءُ. (70/ب)

81-- أَخْضَرَ كَالبُرْدِ عَزِيْرَ[185] المُنْبَعَقْ

أَرَادَ بِهِ زُرْقَةَ المَاءِ. المُنْبَعَقُ: حَيْثُ يَنْشَقُّ بِالمَاءِ. انْبَعَقَ: انْفَجَرَ.

83-- قَدْ كَفَّ عَنْ حَائِرِهِ بَعْدَ الدَّفَقْ[186]

يَعْنِي ارْتَفَعَتْ حُرُوفُهُ. الحَائِرُ: المَاءُ الَّذِي يَتَحَيَّرُ بِالمَكَانِ. الدَّفَقُ: الصَّبُّ دَفْقَةً وَاحِدَةً.[187]

84-- فِي حَاجِرٍ[188] كَعْكَعَهُ عَنِ البَثْقْ

حَاجِرٌ: هُو مَا يَمْنَعُ المَاءَ. كَعْكَعَهُ: حَبَسَهُ. البَثْقُ، أَيْ عَنْ أَنْ يَسِيْلَ فِيْ غَيْرِ طَرِيْقِهِ. وَأَرَادَ البَثْقَ فَحَرَّكَهُ.

85-- وَاغتَمَسَ الرَّامي لِها بَيْنَ الأُوَقْ

أَيْ تَوَارَى . الأُوَقُ، جَمْعُ أَوْقَةٍ، وَهِيَ: حُفْرَةٌ فِيْهَا مَاءٌ.

86-- فِي غِيْلِ قَصْبَاءَ وَخِيسٍ مُخْتَلَقْ

الغِيْلُ: مَا التَفَّ مِنَ الشَّجَرِ. "قَصْبَاءَ"، يَعْنِي: الأَجَمَةَ. مُخْتَلَقٌ: يُرْوَى بِالحَاءِ وَالخَاءِ، فَمَعْنَى الخَاءِ: التَّامِ الخَلْقِ. وَمَعْنَى الحَاءِ: أَرَادَ أَحْلقَ مَوْضِعًا فَابْتَنَى فِيْهِ نَامُوْسًا، وَمَعْنَى احْتَلَقَ: جَزَّ قَصَبَهُ.

87-- لايَلْتَوِي مِنْ عَاطِسٍ وَلا نَغَقْ

يُقَالُ: الْتَوَى إِذَا انْثَنَى، يَعْنِي أَنَّهُ لَا يَتَطَيَّرُ إِنْ سَمِعَ عَاطِسًا أَوْ سَمِعَ نَعِيْقَ غُرَابٍ. العَاطِسُ: يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ مِنَ العُطَاسِ، وَالعَرَبُ تَتَشَاءَمُ بِهِ، وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ مِنَ العَاطِسِ الَّذِي هُو مِن الظِّبَاءِ يَسْتَقْبِلُكَ.[189] النَّغَقُ: مِنَ النُّوقِ الَّتِي تَبْغِمُ.[190]

88- وَلَمْ يُفَحِّشْ[191] عِنْدَ صَيْدٍ مُحتَرَقْ[192]

أَيْ لَمْ يُظْهِرْ فُحْشًا، وَلَمْ يَمْنَعْ مَا يَصِيْدُهُ، بَلْ يَبْذُلُهُ وَلَا يَدَّخِرُهُ. وَرَوَى الأَصْمَعِيُّ:"عِنْدَ صَيْدِ المُخْتَزِقْ".[193] صَيْدٌ مُخْتَرَقٌ، أَيْ مُنْتَظَمٌ، وَالمُخْتَرَقُ مِن السِّهَامِ: الَّذِي اخْتَرَقَتْهُ السِّهَامُ، أَيْ ذَهَبَتْ ما عَلَيْهِ مِنَ الرِّيْشِ.

89-- نِيٍّ[194] وَلا يَدْخَرُ مَطْبُوخَ المَرَقْ

نِيٌّ نَعْتُ صَيْدٍ مُخْتَرَقٍ.[195] نَيٌّ: أَيْ لَمْ يَمْنَعْ لَحْمًا نَيًّا وَلَا لَحْمًا مَطْبُوْخًا.

90-- يَأْوِي إِلَى صَقْعَاءَ[196] كَالثَّوْبِ الخَلَقْ

يُرْوَى:"سَفْعَاء"، يَعْنِي امْرَأَةٌ مُتَغَيِّرَةُ اللَّوْنِ. وَصَقْعَاءُ، يَعْنِي امْرَأَتَهُ.

91-- لَمْ تَرْجُ رِسْلاً بَعْدَ أَعْوَامِ الفَتَقْ

"رِسْلًا"، أَيْ لَبَنًا. "بَعْدَ أَعْوَامِ الفَتَقِ" يَعْنِي الخِصْب، يُقَالُ: فَتَقَ يَفْتُقُ فَتَقًا إِذَا أَخْصَبَ، يَعْنِي: أَنَّ هَذِهِ المَرْأَةَ دَائِمَةُ الشَّقَاءِ، بَعِيْدَةُ العَهْدِ بِالرَّخَاءِ وَأَعْوَامِ الفَتَقِ، الأَعْوَامُ الَّتِي تَفَتَّقَتْ فِيْهَا الإِبِلُ سِمْنًا.

92-- إِذَا احْتَسَى مِنْ لَوْمِهَا مُرَّ اللَّعَقْ[197]

اللَّعَقُ[198] جُمْعُ لُعْقَةٍ، وَهِيَ [مَا][199] يُلْعَقُ.(71/أ)

93-- جَدَّ وَجَدَّت إِلقَةٌ مِنَ الإِلَقْ[200]

أَيْ إِذَا لَامَتْهَا المَرْأَةُ جَدَّ هُوَ، وَجَدَّتْ ذِئْبَةٌ مِنَ الذِّئَابِ، يَعْنِي المَرْأَةَ.

94-- لَوْ صَخِبَتْ حَوْلاً وَحَوْلاً لَمْ تَفِقْ[201]

[لَمْ تُقْلِعْ.][202]

95-- تَشُقُّ[203] فِي البَاطِلِ مِنْهَا المُمْتَذِقْ

أَيْ تَأْخُذُ يَمْنَةً وَيَسْرَةً فِي البَاطِلِ. "المُمْتَذِقْ": المُخْتَلِطُ، أَيْ يَخْتَلِطُ[204] حَقًّا بِبَاطِلٍ فِيْمَا يَقُولُ.

96-- غُوْلٌ تَشَكَّى لِسَبَنْتَىً[205] مُعْتَرَقْ

غُوْلٌ، يَعْنِي: المَرْأَةَ. "لِسَبَنْتَىً"، أَيْ لِرَجُلٍ جَرِيْءٍ. "مُعْتَرَق" : قَلِيْلُ اللَّحْمِ.

97-- كَالحَيَّةِ الأَصْيَدِ مِنْ طُول الأَرَقْ

الأَصْيَدُ: الَّذِي يُمِيْلُ رَأْسَهُ وَيَنْظُرُ مِنْ قُتْرَتِهِ إِلى الوَحْشِ.[206]

98-- لا يَشْتَكِي صُدْغَيْهِ مِنْ دَاءِ الوَدَقْ

الوَدَقُ، جَمْعُ وَدَقَةٍ، وَهِيَ: نُقَطٌ حُمْرٌ تَكُونُ فِي العَيْنِ.

99-- كَسَّرَ مِن عَيْنَيْهِ تَقْوِيْمُ[207] الفُوَقْ

يُرِيْدُ: أَنَّهُ يُعَوِّدُ عَيْنَهُ الانْكِسَارَ لِكَثْرَةِ مَا يُرَاعِي سِهَامَهُ وَيُقَوِّمُهَا. الفُوَقُ، جَمْعُ الفُوقَةِ مِنَ السِّهَامِ، وَأَرَادَ بِهِ نَفْسَ السِّهَامِ هَا هُنَا، يُقَالُ: فُوقَةٌ وَفُوَقٌ وفُوقٌ.

100- وَمَا بِعَيْنَيْهِ عَوَاوِيْرُ البَخَقْ

عَوَاوِيْرُ، جَمْعُ عُوَّرٍ، وَهُو: القَذَى. البَخَقُ: [أَيْ][208] العَوَرُ.

101- حَتَّى إِذا تَوَقَّدَتْ مِنَ الزَّرَقْ

"تَوَقَّدَتْ"، يَعْنِي السِّهَامَ. "مِنَ الزَّرَق"، أَيْ مِنْ شِدَّةِ الصَّفَاءِ.

102- حَجْرِيَّةٌ كَالجَمْرِ مِنْ سَنِّ الذَّلَقْ

حَجَرِيَّةٌ: مَنْسُوبَةٍ إِلى حَجْرٍ قَصَبَةِ اليَمَامَةِ. سَنَنْتُ الحديد حَدَدْتُهُ [الذَّلَقُ:][209] الحِدَّةُ.

103- يُكْسَيْنَ أَرْيَاشاً مِنَ الطَّيْرِ العُتُقْ

[جَمْعُ رِيْشٍ].[210]

104- سَوَّى لَهَا كَبْدَاءَ تَنْزُو فِي الشَّنَقْ

أَيْ سَوَّى لِأَجْلِهَا قَوْسًا عَظِيْمَةَ الكَبِدِ. الشَّنَقُ: مِنَ الشِّنَاقِ، وَهُوَ الخَيْطُ الَّذِي[211] يُشَدُّ بِهِ فَمُ القِرْبَةِ، وَيُرِيْدُ بِهِ هَا هُنَا الوَتَرَ. أَرَادَ الشَّنْقَ - سَاكِنَةَ النُّوْنِ- مَصْدَرُ شَنَقْتُ إِذَا شَدَدْت. تَنْزُو:[أَيْ][212] تَثِبُ.

105- نَبْعِيَّةً سَاوَرَهَا بَيْنَ النِّيَقْ

مَنْسُوْبَةٌ إِلَى النَّبْعِ. وَ"سَاوَرَهَا"، أَيْ سَارَ إِلَيْهَا، وَهِيَ قَرِيْبَةٌ فِي عَيْنِهِ، أَيْ ارْتَفَعَ إِلَيْهَا حَتَّى أَدْرَكَهَا. أَرَادَ النِّيقَ، وَهُوَ أَرْفَعُ مَوْضِعٍ فِي الجَبَلِ كَأَنَّه[213] جَمْعُ نِيْقَةٍ. (71/ب)

106- تَنْتُرُ[214] مَتْنَ السَّمْهَرِيِّ المُمْتَشَقْ

أَيْ تَجْذِبُ. السَّمْهَرِيُّ: الصَّلْبُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ، وَيَعْنِي الوَتَرَ[215] هَا هُنَا. المُمْتَشَقُ: المَجْذُوبُ لِيَلِيْنَ. المَشَقُ وَالإِمْشَاقُ: أَنْ[216] تَمُدَّ شَيْئًا بَيْنَ الشَّيْئَيْنِ بِقِطْعَةِ حَبْلٍ أَو لِيْفٍ حَتَّى يِذْهَبَ زِئْبِرُهُ.

107- كَأَنَّمَا عَوْلَتُهَا[217] مِنْ التَّأَقْ

"عَوْلَتُهَا"، يَعْنِي: صَوْتَ القَوْسِ. التَّأَقُ: الامْتِلَاءُ، أَيْ بَعْدَ أَنْ مُلِئَتْ تَوْتِيْرًا.

108- عَوْلَةُ عَبْرَى وَلْوَلَتْ بَعْدَ المَأَقْ

[المَأْقُ: مَا يَعْتَرِي البَالَ بَعْدَ البُكَاءِ.][218]

109- كَأَنَّهَا فِي كَفِّهِ بَعْدَ الرُّوُقْ[219]

كَأَنَّهَا"، أَيْ القَوْسُ.[الرُّوُق][220]جَمْعُ الرِّوَاقِ، وَهُو مُقَدَّمُ البَيْتِ، وَهَا هُنَا يُرِيْدُ مُقَدَّمَ النَّامُوسِ، وَيُرْوَى: "الرِّوَقْ"، وَقِيْلَ: أَرَادَ الرِّوَاقَ. [ويُرْوى]:[221] "كَأَنَّهَا فِيْ كَفِّهِ تَحْتَ الرُّوقْ".[222]

110-- وَفْقُ هِلالٍ بَيْنَ لَيْلٍ وَأُفُقْ

أَيْ مُوافَقَةُ هِلَالٍ، أَرَادَ: حِيْنَ جَاءَ اللَّيْلُ مِنْ نَاحِيَةِ الشَّرْقِ وَلَمْ يَغِبِ الهِلَالُ فِي الأُفُقِ، شَبَّهَ عَطْفَ القَوْسِ وَدِقَّتَهَا بِهِلَالٍ طَلَعَ لِوَقْتٍ، إِذَا طَلَعَ لِلَيْلَتِهِ.

111-- أَمْسَى شَفًا[223] أَوْ خَطُّهُ يَوْمَ المَحَقْ

شَفًا أَيْ بَقِيَّةً، يَعْنِي صَارَ الهِلَالُ دَقِيْقًا، أَوْ صَارَ خَطُّهُ يَعْنِي خَطَّ الهِلَالِ حِيْنَ دَقّ ، أَوْ "خَطُّهُ" يَعْنِي خَطَّ الهِلَالِ المَحْق، أَرَادَ المَحْقَ فَحَرَّكَهُ يَعْنِي المُحَاقَ، يُرِيْدُ كَأَنَّهُ الهِلَالُ أَوَّلَ مَا يَطْلُعُ أَو فِي آخِرِ الشَّهْرِ.

112-- فَهْيَ ضَرُوحُ الرَّكْضِ مِلْحَاقُ اللَّحَقْ

"ضَرُوحُ": شَدِيْدَةُ الرَّمْيِ. مِلْحَاقٌ، أَيْ يُلْحِقُ السَّهْمَ اللَّاحِقَ. الرَّكْضُ: الدَّفْعُ. اللَّحَقُ: يَعْنِي اللَّحَاقَ، يُرِيْدُ لَحَاقُهَا لَاحِقٌ.

113-- لَوْلا يُدَالي حَفْضَةَ القِدْحِ[224] انْزَرَقْ

المُدَالَاةُ: الرِّفْقُ، يُقَالُ دَلَوْتُ الرَّجُلَ إِذَا رَفَقْتُ بِهِ. وَيُرْوَى "يُدَانِي" أَيْ يُقَارِبُ. خَفْضَةٌ:[225] فَعْلَةٌ مِنَ الخَفْضِ. القِدْح، يُرْوَى: "خَفْضُهُ القِدْحَ"[226]. الانْزِرَاقُ: مُجَاوَزَةُ السَّهَمِ المَرْمِيَّ.

114-- وَقَدْ بَنَى بَيْتاً خَفِيَّ المُنْزَبَقْ يَعْنِي الصَّائِدَ. انْزَبَقَ: مَقْلُوبُ انْزَقَبَ، مِنَ الزَّقَبِ، وَهُو: الطَّرِيْقُ الضَّيِّقُ، يُقَالُ: انْزَقَبَ، أَيْ دَخَلَ، فَالمُنْزَبَقُ: المَدْخَلُ.

115-- رَمْسًا مِنَ النَّامُوسِ مَسْدُودَ النَّفَقْ[227]

النَّفَقُ: سَرَبٌ فِي[228] الأَرْضِ.

116-- مُقْتَدِرَ النَّقْبِ خَفِيَّ المُمْتَرَقْ[229]

مُقْتَدِرٌ: نَعْتُ البَيْتِ أَو الرَّمْسِ، وَمُقْتَدِرٌ: مَعْمُولٌ عَلَى قَدرٍ لَمْ يُوسَع. [المُمْتَرَقْ:][230] مَوْضِعُ المُرُوقِ.[231] و[يُرْوَى]:[232] "المُمَّرَقْ".[233]

117-- مَضْطَمِرًا كَالقَبْرِ بِالضَّيْقِ الأَزَقْ

أَيْ انْضَمَّ جَانِبَاهُ بِالضَّيْقِ، أَيْ المَكَانُ الضَّيِّقِ ذِي الأَزَقِّ،[234] وَمِنْهُ المَأْزِقُ، وَأَرَادَ الضَّيِّقَ فَخَفَّفَهُ. الأَزَقُ: الضِّيْقُ.(72/أ)

118-- أَسَّسَهُ بَيْنَ القَرِيْبِ وَالمَعَقْ

يَعْنِي العَمْقَ. وَالمَعْقُ: قَلْبُهُ، وَإِنَّمَا حَرَّكَهُ ضَرُورَةً، وَيَجُوزُ [فِيْ المَعْقِ][235] أَنْ يَكُونَ مِثْلَ: شَعْرٍ وَشَعَرٍ، وَنَهْرٍ وَنَهَرٍ.

119-- أَجْوَفَ عَنْ مَقْعَدِهِ وَالمُرْتَفَقْ

أَيْ مُجْتَافٍ عَنْ مَجْلِسِهِ، وَيَعْنِي إِذَا قَعَدَ فِيْهِ تَجَافَى عَنْهُ، وَكَذَلِكَ إِذَا اتَّكَأَ. "المُرْتَفَق"، يَعْنِي: الارْتِفَاقَ، وَهُو الاتِّكَاءُ.

120-- فَبَاتَ وَالنَّفْسُ مِنَ الحِرصِ الفَشَقْ

الفَشَقُ: [أَيْ][236] الانْتِشَارُ، جَعَلَهُ نَعْتًا لِلْحِرْصِ، وَهُو شِدَّتُهُ.

121-- فِي الزَّرْبِ لَوْ يَمْضَعُ شَرْيًا[237] مَا بَصَقْ[238]

شَرْيًا: حَنْظَلًا.[239]

122-- لَمَّا تَسَوَّى فِي ضَئِيْلِ المُنْدَمَقْ

ضَئِيلٌ: [أَيْ][240] ضَعِيْفٌ. انْدَمَقَ الصَّائِدُ: دَخَلَ فِي قُتْرَتِهِ.

123-- وَفِيْ جَفِيْرِ النَّبْلِ حَشْرَاتُ الرُّشَقْ[241]

حَشْرَاتٌ: [أَيْ][242] خِفَافٌ. الرُّشَقُ، جَمْعُ رَشِيْقٍ وَهُوَ اللَّطِيْفُ القَدِّ[243]، يُرْوَى "الرَّشَقْ"[244]، قِيْلَ: أَرَادَ الرَّشْقَ.

124-- سَاوَى بِأَيْدِيْهَا وَمِنْ قَصْدِ اللَّمَقْ

اللَّمَقُ: مَنْهَجُ الطرِّيقْ، قَلْبُ اللَّقِمِ وَقَوْلُهُ: "سَاوَى بِأَيْدِيْهَا"، يَعْنِي: صَارَ الرَّامِي بِحِيَالِ أَيْدِيْ الحُمُرِ وَأَفْئِدَتِهَا، وَمِنْ حَيْثُ تَصَدَّرْنَ الطَّرِيْقَ مَشْرَعَة.

125-- مَشْرَعَةٌ ثَلْماءُ مِنْ سَيْلِ الشَّدَقْ

أَيْ مَوْرِدُ. انْثَلَمَتْ فَهِيَ تَدْخُلُ فِيْهَا. الشَّدَقُ: سِعَةُ الشِّدْقِ، يُرِيْدُ اعْوِجَاجَ الوَادِي.

126-- فَجِئْنَ وَاللَّيْلُ خَفِيُّ المُنْسَرَقْ

اللَّيْلُ خَفِيٌّ، يَعْنِي: أَنَّ اللَّيْلَ يُخْفِيهِنَّ. الانْسِرَاقِ: الاسْتِخْفَاءُ.

127- إِذَا دَنَا مِنْهُنَّ أَنْقَاضُ النُّقُقْ

وَيُرْوَى:" انْقَاضَ" عَلَى المَصْدَرِ، وَانْقَاضٌ جَمْعُ النَّقِيْضِ، وَهُو: الصَّوْتُ. وَالنُّقُقُ وَالنَّقُوْقُ، هُو: الضِّفْدَعُ.

128-- فِي المَاءِ وَالسَّاحِلِ[245] خَضْخَاضُ البَتَقْ[246]

خَضْخَاضُ البَتَقِ، أَرَادَ البَتْقَ فَحَرَّكَهُ، يَعْنِي: المَاءَ الَّذِي خَضْخَضَتْهُ الحُمُرُ، يَعْنِي: حَرَّكَتْهُ.

129-- بَصْبَصْنَ وَاقْشَعْرَرْنَ مِنْ خَوْفِ الرَّهَقْ[247]

بَصْبَصْنَ: حَرَّكْنَ أَذْنِابَهُنَّ. الرَّهَقُ: الظُّلْمُ.

130-- يَمْصَعْنَ بِالأَذْنَابِ مِنْ لَوْحٍ وَبَقْ

لَوْحٌ: [أَيْ][248] عَطَشٌ. وَبَقٌّ: [أَيْ][249] بَعُوضٌ.

131- حَتَّى إِذَا كَرَعْنَ[250] فِي الحَوْمِ المَهَقْ

كَرَعَ: أَخَذَ المَاءَ بِفِيْهِ. المَهَقُ: الأَبْيَضُ. الجَوْهَرِيُّ: أَرَادَ خُضْرَةَ المَاءِ.[251] وَالحَوْمُ، جَمْعُ حَوْمَةٍ، وَهُو: مُعْظَمُ المَاءِ. (72/ب)

132- وَبَلَّ بَرْد[252] المَاء أَعْضَادَ اللَّزَقْ

يَعْنِي لُزُوقَ الرِّيَّةِ بِالجَنْبِ مِنَ العَطَشِ.

133- وَسْوَسَ يَدْعُو مُخْلِصًا رَبَّ الفَلَقْ

[يَعْنِي: رَبَّ الصُّبْحِ.][253]

134- سِرًّا وَقَدْ أَوَّنَ تَأْوِيْنَ العُقُقْ

أَيْ ثَقُلْنَ يَعْنِي الحُمُرَ مِنَ المَاءِ. العُقُقُ، جَمْعُ عَقُوقٍ، وَهِيَ: الحَامِلُ.["أَوَّنَ": صَارَ بَطْنُهُ كَالأَوْنِ، وهو العِدْلُ].[254]

135- وارْتَازَ عَيْرَيْ[255] سَنْدَرِيٍّ مُخْتَلَقْ

رَازَ وَارْتَازَ إِذَا اخْتَبَرَ، يُرِيْدُ لَمَسَ عَيْرَ سَهْمٍ تَامٍّ. "عَيْرَيْ": تَثْنِيَةُ العَيْرِ، وَهُو النَّاتِئُ فِيْ وَسَطِ النَّصْلِ. وَالسَّنْدَرِيُّ: الأَزْرَقُ، وَهُوَ جِنْسٌ مِنَ السِّهَامِ. مُخْتَلَقٌ: تَامُّ الخَلْقِ.

136- لَوْ صَفَّ أَدْراقاً مَضَى مِن الدَّرَقْ[256]

أَيْ لَوْ جُعِلَ بَعْضَهُ فَوْقَ بَعْضٍ.

137- يَشْقَى بِهِ صَفْحُ الفَرِيصِ وَالأَفَقْ

صَفْحُ كُلِّ شَيْءٍ جَانِبُهُ.[257] وَالأَفَقُ جَمْعُ أَفِيْقٍ، وَهُو الجِلْدُ الَّذِي خَرَجَ مِنْهُ الدِّبَاغُ.

138- وَمَتْنُ مَلْسَاءِ الوَتِيْنِ فِي الطَّبَقْ

المَتْنُ: العَصَبُ الَّذِي يَكْتَنِفُ الفَقَار. والمَلْسَاءُ: اللَّحْمَةُ الَّتِي تَكُونُ تَحْتَ الفَقَارِ. وَالطَّبَقُ: العَظْمُ الدَّقِيْقُ الَّذِي يَكُونُ فِي الفَقَارِ.

139- فَمَا اشْتَلَاهَا صَفْقُهُ[258] لِلْمُنْصَفَقْ[259]

انْصُفِقَ: إِذَا اضْطَرَبَ، وَالهَاءُ رَاجِعٌ إِلى الفَحْلِ، يَقُولُ: مَا نَجَّى صَرْفُ الفَحْلِ الأُتُنَ لِتَنْصَرِفَ مِنْ الرَّدى. وَمَا اشْتَلَاهَا، أَي مَا نَجَّاهَا مِنَ الرَّدى.

140- حَتَّى تَرَدَّى[260] أَرْبَعٌ فِي المُنْعَفَقْ

أَيْ هَلَكَ أَرْبَعٌ مِنَ الحُمُرِ. عَفَقَ: إِذَا رَكِبَ رَأْسَهُ. المُنْعَفَقُ: المُنْعَطَفُ، وَيُقَالُ: المُنْصَرَفُ عَنِ المَاءِ.

141- بِأَرْبَعٍ يَنْزِعْنَ[261] أَنْفَاسَ الرَّمَقْ

[أَيْ بِأَرْبَعٍ مِنَ النِّبَالِ.][262]

142- تَرَى[263] بِهَا مِنْ كُلِّ مِرْشَاشِ الوَرَقْ

يَجُوزُ أَنْ تَعُودَ[264] الكِنَايَةُ فِي "بِهَا" إِلى النِّبَالِ [و][265] إِلَى الأُتُنِ. مِرْشَاشٌ، أَيْ مِنْ كُلِّ رَمْيَةٍ تَرُشُّ الدَّمَ، مِنَ الرَّشِّ، وَهُو: نَضْحُ المَاءِ. الوَرَقُ: مَا اسْتَدَارَ مِنَ الدَّمِ.

143- كَثَمَرِ الحُمَّاضِ مِنْ هَفْتِ العَلَقْ

ثَمَرُ الحُمَّاضِ: فِيْهِ حُمْرَةٌ إِلى البَيَاضِ، يَعْنِي أَنَّهُ يَخْرُجُ مَعَ الدَّمِ[266] الزَّبَدُ؛ لِذَلِكَ[267] شَبَّهَهَا بِهِ. الهَفْتُ: السَّاقِطُ، وَالسَّقُوطُ أَيْضًا. وَالعَلَقُ: الدَّمُ الجَامِدُ. (73/أ)

144- وَانْصَاعَ بَاقِيْهِنَّ كَالْبَرْقِ الشِّقَقْ

أَيْ مَرَّ مَرًّا سَرِيْعًا. وَالشِّقَقُ، جَمْعُ شِقَّةٍ، وَهِي: مَا انْشَقَّ مِنَ البَرْقِ.

145- تَرْمِي بِأَيْدِيها ثَنَايَا المُنْفَرَقْ[268]

أَيْ تَرمِي الحُمُرُ بِأَيْدِيْهَا. ثَنَايَا: نُصِبَتْ[269] عَلَى الظَّرْفِ. وَالمُنْفَرَقْ: المَوْضِعُ يُسْلَكُ مِنْ مَفْرَقِ الطَّرِيْقِ إِلَى حَيْثُ يَتَفَرَّقُ.

146- كَأَنَّهَا وَهْيَ تَهَاوَى بِالرَّقَقْ

الرَّقَقُ والرَّقَاقُ: المَكَانُ اللَّيِّنُ.

147- مِنْ ذَرْوِهَا شِبْرَاقَ شَدٍّ ذِي عَمَقْ

الذَّرْوُ: المَرُّ السَّرِيْعُ. نَصَبَ شِبْرَاق عَلَى المَصْدَرِ، كَأَنَّهُ قَالَ[270]: شَبْرَقَت شِبْرَاقَ؛ لأَنَّ الذَّرْوَ فِي مَعْنَاهُ. شَبَارِيْقُ[271] العَدْوِ: شِدَّتُهُ. "ذِي عَمَقْ"، أَيْ ذِي بُعْدٍ، أَيْ عَدْوٍ[272] بَعِيدٍ.

148- حِيْنَ[273] احْتَدَاها رُفْقَةٌ مِنَ الرُّفَقْ

أَيْ حَدَاهَا الفَحْلُ. "رُفْقَةٌ": مَرْفُوعٌ عَلَى خَبَرِ كَأَنَّهَا، وَالتَّقْدِيْرُ: كَأَنَّهَا وَهِيَ كَذَا وكَذَا حِيْنَ حَدَاهَا الفَحْلُ رُفْقَةٌ أَو خَارِبٌ.

149- أَوْ خَـارِبٌ وَهْـوَ تَغَالى بِالحِـزَقْ[274]

شَبَّهَ الأُتُنَ وَقَدْ صَدَرْنَ عَنِ المَاءِ، وَقَدْ أُصِيْبَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ بِسَارِقٍ سَرَقَ بُعْرَانًا وَسَاقَها سَوْقًا شَدِيْدًا. "وَهُوَ تَغَالَى": بَالَغَ فِي السَّيْرِ. الحِزَقُ جَمْعُ حِزْقَةٍ، وَهِيَ: الجَمَاعَةُ.

150- فَأَصْبَحَتْ بِالصُّلْبِ مِنْ طُولِ الوَسَقْ

يَعْنِي: الأُتُنَ. الصُّلْبُ: مَوْضِعٌ. "الوَسَقُ": أَرَادَ الوَسْقَ، أَيْ الطَّرْدَ، فَحَرَّكَهُ ضَرُوْرَةً.

151- إِذَا تَـأَنَّى حِـلْمَهُ[275] بَـعْـدَ الـغَـلَـقْ

"تَأَنَّى"، أَيْ تَمَكَّثَ. "حِلْمَهُ"، يَعْنِي: حِلْمَ الخَارِبِ. "بَعْدَ الغَلَق"، أَيْ بَعْدَ النُشُوبِ.

152- كَـاذَبَ لَـوْمَ الـنَّـفْسِ عَنْهَا أَوْ صَدَقْ[276]

أَيْ كَذَبَ، يَعْنِي: إِذَا تَثَبَّتَ[277] الفَحْلُ حِلْمَهُ، أَيْ فِي حِلْمِهِ بَعْدَ نُشُوبِهِ فِي الأَمْرِ. "كاذَبَ لَوْمَ النَّفْسِ عَنهَا"، أَيْ فِي الذَّبِّ عَنْهَا، وَالمَعْنَى: إِذَا لَامَتْهُ نَفْسُهُ فِي أَمْرِهَا، فَتَقُولُ: إِنَّكَ اقْحَمْتَهَا حَتَّى أُصِيْبَتْ، فَهُو يُكَاذِبُ لَومَهُ، فَيَقُولُ: لَمْ أَفْعَلْكَ ذَاكَ بَهَا أَنَا[278]، إِنَّمَا فَعَلَهُ القَدَرُ الَّذِي أَقْحَمَهَا فِيْمَا أَصَابَهَا. "أَو صَدَقْ"، يَعْنِي: أَو يَصْدُقُ نَفْسَهُ، فَيَقُولُ: أَنَا حَمَلْتُهَا عَلَى ذَلِكَ، وَهَذا التَّفْسِيْرُ هُوَ الصَّوَابُ.[279]

قال الشَّيْخُ الإِمَامُ أَحْمَدُ بن مُحمّدٍ بن أَحْمَدَ المَيْدانِيُّ- رَحِمَهُ اللهُ-: تَمَّتْ الأُرْجُوزَةُ، وَقَدْ صَحَّحْتُهَا وَتَصَفَّحْتُهَا مِرَارًا، وَأَنَا أَرْجُو أَنْ لَا يُوجَدَ فِيْهَا نَقْدٌ إِنْ شَاءَ اللهُ تَعَالَى.[280]

وَقَعَ الفَرَاغُ مِنْ تَنْمِيْقِهِ غُرَّةَ جُمَادَى الآخِرَةِ سَنَةَ سَبْعٍ وَثَمَانِيْنَ وَسِتِّمِئَةٍ.

5.الخَاتِمَةُ والتَّوْصِيَاتُ:

بَعْدَ أَنْ تَمَّ تَحْقِيْقُ هَذَا المَخْطُوْطِ المَوْسُوْمِ بـ" شَرْحِ القَصِيْدَةِ المَنْسُوبَةِ إِلى رُؤْبَةَ بنِ العَجَّاجِ"، تَوَصَّلْتُ إِلى جُمْلَةٍ مِنَ النَّتَائِجِ، مِنْ أَهَمِّهَا أَنّ نِسْبَةَ الشَّرْحِ إِلى أَبِي الفَضْلِ أَحْمَدَ بن مُحَمَّدٍ المَيْدَانِيّ ثَابِتَةٌ لَا يُدَاخِلُهَا شَكٌّ، وَلَا تَرْقَى إِلَيْهَا رَيْبَةٌ.

وَقَدْ تَبَيَّنَ مِنْ خِلَالِ الدِّرَاسَةِ أَنَّ أَبَا الفَضْلِ المَيْدَانِيّ رَاعَى فِي شَرْحِهِ لِأَبْيَاتِ الأُرْجُوزَةِ الإِيْجَازَ الشَّدِيْدَ، فَغَالِبًا مَا يَكْتَفِي بِشَرْحِ أَلفَاظِ البَيْتِ شَرْحًا لُغَوِيًا، وَأَحْيَانًا أُخرى يَكتَفِي بِبَيَانِ المَعْنَى العَامّ لِلبَيْتِ، وَيُزَاوِجُ أَحْيَانًا فِي شَرْحِهِ لِبَعْضِ الأَبْيَاتِ بَيْنَ شَرْحِ الأَلْفَاظِ وَبَيَانِ المَعْنَى العَامّ لِلبَيْتِ.

وَقَدْ أَدَّى حِرْصُهُ الشَّدِيْدُ عَلَى الإِيْجَازِ إِلى إِغْفَالِ شَرحِ بَعْضِ الأَلْفَاظِ وَالاكتِفَاءِ أَحْيَانا بِتَصْرِيْفِ اللَّفْظَةِ دُونِ بَيَانِ مَعْنَاهَا، فَضْلًا عَنْ عَدَمِ التِزَامِهِ بِعَزْوِ الرِّوَايَاتِ أَو الأَقْوَالِ إِلى أَصْحَابِهَا، وَخُلُوِّ شِرحِهِ مِنَ الشَّوَاهِدِ مِنَ القُرآنِ الكَرِيْمِ والأَحَادِيْثِ النَّبَوِيَّةِ الشَّرِيْفَةِ وَأَشْعَارِ العَرَبِ وَأَقوالِهِم.

وَعَلَى الرَّغْمِ مِمَّا سَبَقْ، فَإِنَّ هَذا الشَّرْحَ يَحْمِلُ قِيْمَةً مَعْرِفِيَّةً كَبِيْرَةً، إِذْ يُمْكِنُ أن نَعُدَّهُ مِنَ الشُّرُوحِ التَّعْلِيْمِيَّةِ، الَّتِي تَهْدِفُ إِلى بَيَانِ مَعَانِي الأَلْفَاظِ وَشَرْحِ غَرِيْبِهَا بِمَا يُسَاعِدُ طَالِبَ العِلْمِ عَلَى فَهْمِ النَّصِّ الشِّعْرِيِّ دُونَ تَعْقِيْدٍ أَو إِسْهَابٍ.

وَيُوصِي البَاحِثُ طَلَبَةَ العِلْمِ وَالبَاحِثِيْنَ بِالعِنَايَةِ بِتَحْقِيْقِ النُّصُوصِ التُّرَاثِيَّةِ وَنَشْرِهَا، وَلاسِيَّمَا الرَّسَائِلَ الصَّغِيْرَةَ مِنْهَا، لِمَا فِي ذَلِكَ مِنْ إِسْهَامٍ فِي حِفْظِ التُّرَاثِ الحَضَارِيِّ وَالفِكْرِيِّ لِلأُمَّةِ، وَإِتَاحَتِهِ لِلْبَاحِثِيْنَ لِلاطِّلَاعِ عَلَيْهِ والإِفَادَةِ مِنْهُ فِي أَبْحَاثِهِم.

الهوامش:

(i) عالم لغوي قديم: **شرح ديوان رؤبة بن العجاج**، تحقيق ضاحي عبد الباقي وآخرين، ط1، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 2011م، ج1، ص3. وانظر: الضرير، أبو سعيد، أحمد بن خالد (ت. بعد 217هـ/832م): **شرح ديوان رؤبة بن العجاج المنسوب لأبي سعيد الضرير**، تحقيق خالد جحوظ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب، 2007، ج1، ص1.

(2) ابن سلام الجمحي، محمد (ت231هـ / 845م): **طبقات فحول الشعراء**، تحقيق محمود محمد شاكر، ط1، دار المدني، القاهرة - جدة، 1972، ج2، ص761. والأصبهاني، أبو الفرج علي بن الحسين (ت356هـ/967م)، **الأغاني**، تحقيق علي النجدي ناصف، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993، ج20، ص345.

(3) الأصبهاني، الأغاني، ج20، ص345.

(4) ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت681هـ /1283م): **وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان**، تحقيق إحسان عباس، ط1، دار صادر، بيروت، 1971، ج2، ص303.

(5) الأصبهاني، الأغاني، ج20، ص345.

(6) ابن سلام الجمحي، **طبقات فحول الشعراء**، ج2، ص738، و761-767.

(7) الأصبهاني، الأغاني، ج20، ص345.

(8) ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج2، ص305.

(9) الجرجاني، علي بن عبد العزيز (392هـ/1001م): **الوساطة بين المتنبي وخصومه**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، د.ت، ص162.

10() العيني، بدر الدين محمود بن أحمد (ت855هـ/ 1451م)، المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، تحقيق علي فاخر وزميليه، ط1، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، 2010، ج1، ص139-140.

11() ابن مسافر، عمر بن الحسين (ت. بعد 640هـ/1242م): اختيارات ابن مسافر من شروح أشعار العرب" كتاب يشتمل على قصائد عديدة من أشعار العرب"، تحقيق مقبل الأحمد ومحمد شفيق البيطار، ط1، مجمع العربية السعيدة، صنعاء، 2022، ص143-264.

12() البكرجي، علاء الدين مغلطاي بن قليج (762هـ/1361م): الزهر الباسم في سيرة أبي القاسم "عشرة أجزاء من السفر الأول (1-142)"، تحقيق ودراسة خميس بن صالح الغامدي، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، 2000م، ج2، ص635.

13() نشر هذا المنتقى ثلاث مرات، الأولى: الأدكاوي، عبد الله بن عبد الله بن سلامة (1184هـ/1770م)، منتقى من شرح الزمخشري لقصيدة رؤبة بن العجاج، تحقيق ودراسة محمود محمد العامودي، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد (18)، العدد (2)،2010، ص845-884. والثانية: الأدكاوي، عبد الله بن عبد الله بن سلامة (1184هـ/1770م)، رسالة إرشاد الغوي لمعنى اللفظ اللغوي، تحقيق عمر علي الباروني، **مجلة أبحاث**، كلية الآداب، جامعة سرت، العدد (11)، 2018، ص1-34. أما النشرة الثالثة فهي: الأدكاوي، عبد الله بن عبد الله بن سلامة (1184هـ/1770م)، **شرح لغات**

وقاتِم الأعماق" مختصر من شرح الزمخشري"، تحقيق عبد اللطيف أبو بكر بن صالح، ط1، دار الصالح، القاهرة، 2025. ولم أطلع على هذه النشرة.

14() العيني، المقاصد النحوية، ج1، ص136-155.

(15) انظر: السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد (ت562هـ/1167م): **المنتخب من معجم شيوخ السمعاني**، تحقيق موفق بن عبد الله بن عبد القادر، ط1، دار عالم الكتب، الرياض، 1996، ج1، ص271. وابن خلكان، وفيات الأعيان، ج1، ص148. والسيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ/1506م): **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، د.ت، ج1، ص356.

16() ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج1، ص148.

17() السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص271.

(18) القفطي، علي بن يوسف (ت646هـ/1248م): **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، ط1، دار الفكر العربي، 1982، ج1، ص156.

(19) القفطي، إنباه الرواة، ج1، ص156.

(20) الحموي، أبو عبد الله ياقوت (ت626هـ/1229م): **معجم الأدباء**، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1993، ج2، ص512. والسيوطي، بغية الوعاة، ج1، ص357.

21() السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص269.

22() انظر: السيوطي، بغية الوعاة، ج1، ص357. والحموي، معجم الأدباء، ج2، ص512.

23() الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص512.

24() الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص512-513.

25() ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج1، ص148.

26() الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص511.

27() القفطي، إنباه الرواة، ج1، ص156.

(28) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (ت748هـ/1348م): **سير أعلام النبلاء**، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، ط3، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985، ج19، ص489.

(29) السيوطي، بغية الوعاة، ج1، ص356.

30() السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص271. وانظر: والقفطي، إنباه الرواة، ج1، ص157.

(31) القفطي، إنباه الرواة، ج1، ص156.

32) القزويني، أبو القاسم عبد الكريم بن محمد (ت632هـ/1234م): **التدوين في أخبار قزوين**، تحقيق عزيز الله العطاردي، دار الكتب العلمية، 1987، ج2، ص496.

33() السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص271. وانظر: والقفطي، إنباه الرواة، ج1، ص157.

34) الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص512. والصفدي، صلاح الدين (ت764هـ/1363م): **الوافي بالوفيات**، تحقيق أحمد الأرنأوط وتركي مصطفى، ط1، دار إحياء التراث، بيروت، 2000، ج7، ص213.

35) الحموي، معجم الأدباء، ج1، ص399، وج2، ص512. والصفدي، الوافي بالوفيات، ج7، ص213.

(36) حاجي خليفة، مصطفى القسطنطيني (ت1067هـ/1609): **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، تحقيق إكمال الدين إحسان أوغلي وبشار عواد معروف، ط1، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، 2021، ج5، ص179.

37) الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص512. والصفدي، الوافي بالوفيات، ج7، ص213.

38) القزويني، التدوين في أخبار قزوين، ج2، ص496، وج3، ص98.

39() السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص271-272.

(40) ابن عمرون، محمد بن محمد بن أبي علي (ت649هـ/1251م)" **شرح المفصل من أول الكتاب إلى نهاية فصل (الأسماء المضافة إضافة معنوية)**، تحقيق ودراسة محمد السيد عبده، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغة العربية بالمنصورة، جامعة الأزهر، مصر، 2017، ص564.

(41) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج7، ص213. وحاجي خليفة، كشف الظنون، ج1، ص669.

(42) منه نسخة في مكتبة ليدن بهولند ضمن المجموع رقم (163). انظر: بروكلمان، كارل(ت1956م): **تاريخ الأدب العربي**، تعريب عبد الحليم النجار، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ح5، ص214.

(43) أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني (ت518هـ/1124م): رسالة الإعراب في النحو، تحقيق محمد فوزي الكبسيس، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، المجلد(10)، العدد(4)، جامعة فلسطين، 2020، ص482-423.

(44) منها نسخة في مكتبة المكتبة الوطنية بباريس برقم (400). انظر: بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، ج5، ص214.

(45) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد(ت518هـ/ 1124م): **السَّامي في الأَسَامي**، تحقيق محمد موسى هنداوي، دار المعارف- مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1967.

(46)منه نسخة بمكتبة عارف حكمت بالمدينة المنورة ضمن المجموع رقم (80/517) في (6) ورقات. انظر: النعمي، حسين بن قاسم، والنعمي، حمزة بن حسين: **استدراكات على تاريخ التراث العربي " قسم الشعر وفقه اللغة"**، ط1، دار ابن الجوزي، الدمام، 1422، ج7، ص37.

(47) القفطي، إنباه الرواة، ج1، ص159. والصفدي، **الوافي بالوفيات**، ج7، ص213.

(48) البغدادي، إسماعيل باشا(ت1339هـ/1920م): **هدية العارفين أسماء المؤلفين و آثار المصنفين**، وكالة المعارف، استنبول، 1955، ج1، ص94. ويبدو أنه وهم في نسبته إليه، فقد ذكره حاجي خليفه منسوبا لابنه سعيد. انظر: حاجي خليفة، كشف الظنون، ج5، ص87.

(49)الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد (ت518هـ/ 1124م): **كتاب قيد الأوابد من الفوائد وهو ما اختلف فيه كتاب الصحاح في اللغة للجوهري وكتاب التهذيب في اللغة للأزهري**، تحقيق سامية عبد الرحيم سندي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية، 1985.

(50)حاجي خليفة، كشف الظنون ،ج6، ص225. البغدادي، هدية العارفين، ج1، ص94.

(51) طبع ونشر أكثر من مرة، أخرها بتحقيق علي أبو زيد، انظر: أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني (ت518هـ/ 1124م): **مجمع الأمثال**، تحقيق علي أبو زيد، ط1، مركز أبو ظبي للغة العربية، أبو ظبي، 2022.

(52) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد(ت518هـ/ 1124م) : مختصر الإمام الميداني في علم التصريف، دراسة وتحقيق أحمد صفاء عبدالعزيز، **مجلة التراث العلمي العربي**، جامعة بغداد، العدد(46)، ص1-62.

(53)القفطي، إنباه الرواة ، ج1، ص159. والصفدي، **الوافي بالوفيات**، ج7، ص213.

(54) الهروي، أبو أحمد منصور بن محمد (ت 440هـ/ 1048م): **منية الراضي في رسائل القاضي**، جمع وانتقاء أبي الفضل أحمد بن محمد الميداني، تحقيق محمد يونس عبد العال، ط1، دار الكتب القومية، القاهرة، 2007.

(55) القفطي، إنباه الرواة، ج1، ص159. والصفدي، الوافي بالوفيات، ج7، ص213.

56) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد (ت518هـ/ 1124م): نزهة الطرف في علم الصرف، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1981.

(57) القفطي، إنباه الرواة، ج1، ص159.

58) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج7، ص213.

59) السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص269. والقفطي، إنباه الرواة ، ج1، ص157.

60) السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص269. والحموي، معجم الأدباء، ج2، ص512.

61) الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص513. القفطي، إنباه الرواة، ج1، ص157.

62) الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص513. والقفطي، إنباه الرواة، ج1، ص158.

63() السمعاني، المنتخب من معجم شيوخ السمعاني، ج1، ص271. وانظر: والقفطي، إنباه الرواة، ج1، ص157.

(64) الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص162.

(65) محفوظ، حسين علي (ت1430هـ/ 2009م): خزانة الدكتور حسين علي محفوظ، **مجلة معهد المخطوطات العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-معهد المخطوطات العربية، القاهرة، المجلد (6)، 1960، ص47.

(66) مكتبة خدابخش، **فهارس المخطوطات العربية**، قسم الشعر، الهند. د.ت، ج 37، ص13.

(67) "رحمه الله" غير موجودة في (ت). والعنوان غير موجود في(ز).

(68) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(69) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(70) "قال رؤبة بن العجاج" غير موجودة في (ز). والأبيات في: عالم لغوي قديم، شرح ديوان رؤبة بن العجاج، ج1، ص3-64. وأبو سعيد الضرير، شرح ديوان رؤبة بن العجاج المنسوب لأبي سعيد الضرير، ج1، ص98-140. والأدكاوي، منتقى من شرح الزمخشري لقصيدة رؤبة بن العجاج، ص855-883. والمعري، شرح أرجوزة رؤبة بن العجاج، ضمن كتاب اختيارات ابن مسافر من شروح العرب، ص142-264.

(71) في (ت):"الأغماق حاوي".

(72) في (ز): "تضرب".

(73) في (ز): "عَمْقٍ وعَميق".

(74) سقطت "من" في (ت) من المتن، واستدركها الناسخ بخط صغير تحت السطر.

(75) في (ت):"الصوت".

(76) سقطت" في" من (ت)

(77) ضبطت في الأصل بفتح الفاء "خَفَقًا"، والصواب ما اثبت.

(78) في (ت): "بِكُلِّ وَفْدٍ". و(المعري): "يُكِلُّ وفدَ".

(79) في (ت):"إذا".

(80) (ز): "الأرض".

(81) في الأصل و(ت): "يتضمن". والمثبت من (ز).

(82) في (ت) و(ز):"هبَّ".

(83) في (ت):" أو من".

(84) (ز): "عوَّد".

(85) في (ت): "يندله".

(86) في (ت): "غرس". في هامش الأصل بخط مخالف: "والتَعرِيسُ: نزولُ القوم في السفر من آخر الليل، يَقُعون فيه وقعةً للاستراحة ثم يرتحلون. والموضعُ مُعَرَّسٌ ومُعْرَسٌ. صحاح". انظر: الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت393هـ/ 1002م): **تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملاين، بيروت، 1987، مادة: عرس.

(87) في (ت): "أشازةً".

(88) في (ت): "الركب".

(89) الاغتباق: شرب الليل. (المعري، ص155)

(90) في (ت):"غروقها".

(91) في الأصل:"أعْنَقَهَا"، والتصويب من (ت) و(ز).

(92) في (ت): "معتبق".

(93) الأزهري، محمد بن أحمد (ت370هـ/ 981م): **تهذيب اللغة**، تحقيق محمد عوض، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001، ج1، ص168.

(94) (ز): "مَغلاةٌ".

(95) قوله: "وتلخيصه" سقطت من (ز).

(96) في (ت):"قنق".

(97) في (ت):"قنق".

(98) في (ز): العِضدين". و(المعري) و(الأدكاوي):" الضَّبْعَيْنِ".

(99) في (ت): "مسودةُ الأعطافُ من سَمِّ العَرَقْ". وفي (المعري) و(الأدكاوي) :"وشم العرق".

(100) سقطت"اسودَّ" من (ت).

(101) (المعري) و(الأدكاوي):"إخلاق".

(102) (ز): "شمَّ".

(103) في (ت):"حُقباءَ بلقاءَ".

(104) في (ز):"الغلب".

(105) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(106) (الأدكاوي) و(المعري):"والأَنَقْ".

(107) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(108) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(109) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(110) في (ت):"القنت".

(111) في (ت):"خطوطٍ".

(112) (عبد الباقي): "كأنه"، وأشار إلى الرواية المثبتة.

(113) في حاشية الأصل:" وَقَوْلُهُ تَعَالى: {إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَّا فَارِضٌ وَلَا بِكْرٌ عَوَانٌ} [البقرة، الآية:68] أَي، نَصَفٌ، وَجَمْعُهَا عُوْنٌ.{ بَيْنَ ذٰلِكَ} [البقرة، الآية:68] أَيْ بَيْنَ الشَّيْئَيْنِ: الكِبَرِ وَالصِّغَرِ؛ لِأَنَّ كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا شَيْءٌ؛ لِأَنَّ (ذَلِكَ) يَدُلُّ عَلَيْهِمَا، وحَسُنَ ذَلِكَ فِي أَسْمَاءِ الإِشَارَةِ؛ لِأَنَّ تَثْنِيَتَهَا وَجَمْعَهَا وَتَأْنِيثَهَا لَيْسَ بِحَقِيْقَةٍ، وَمِثْلُهُ لَمَّا سُئل رُؤْبَةُ عَنْ قَوْلِهِ:

فِيْهَا خُطُوطٌ مِنْ سَوَادٍ وَبَلَقْ كَأَنَّهُ فِي الجِلْدِ تَوْلِيْعُ البَهَقْ

فَقِيْلَ لَهُ: إِنْ أَرَدْتَ الخُطُوْطَ فَقُلْ كَأَنَّهَا، وَإِنْ أَرَدْتَ السَّوَادَ وَالبَلَقَ فَقُلْ كَأَنَّهُمَا. فَقَالَ: أَرَدْتُ كَأَنَّ ذَاكَ.

(114) في (ت):"بَنَقْ". و(جحوظ) و(الأكاوي):"بِنَقْ". والمعري:" بَنَقْ".

(115)البَنِيقةُ: رُقْعة تَكُونُ فِي الثَّوْبِ كاللَّبِنةِ وَنَحْوِهَا. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم(ت711هـ/1311م): لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ت. مادة: بنق.

(116) الكلام للمؤلف.

(117) (المعري) و(الأدكاوي):"أَحْضَنَتْ".

(118) "مثل دعاميص" سقطت من (ز). والدعاميص: الدود الذي يبقى في الماء الكدر. (عبد الباقي)، ص15.

(119) ما بين معقوفتين زيادة من (ت).

(120) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(121) في (ت) و(المعري):"فَرْكٍ".

(122) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(123) ضبطت " شذابة" في الأصل بالفتح والضم، وكتب فوقها "معًا"، أي أن الرواية بالنصب والرفع". وفي (ت) و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "شذابةٌ".

(124) ضبطت " قباضة" في الأصل بالفتح والضم، وكتب فوقها "معًا"، أي أن الرواية بالنصب والرفع". وفي (ت) و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "قباضةٌ".

(125) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(126) (الأدكاوي):"الشَّهَقْ".

(127) في (ت) و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي):"... أَنِيْقَ النَّبْتِ مَجَّاجَ ...".

(128) (الأدكاوي):"جوازيا".

(129) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(130) (عبد الباقي) و(المعري) و(الأدكاوي):"نضاخِ".

(131) في (ت):"مُتَأَنِّفِ".

(132) في (ت):"هيفَ".

(133) (عبد الباقي) و(الأدكاوي):"حَبْلُ الجَزْءِ".

(134) (المعري):"وَجَفَّ".

(135) (عبد الباقي): "القَرَقْ". و(جحوظ):"وانشجت في الأرض بطان القرق".

(136) (جحوظ): "زباض". وهو تحريف كما ذكر المحقق.

(137) في (ز):"يملأُ الأرضَ".

(138) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(139) (المعري):"عنه".

(140) (المعري):"فانماز".

(141) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(142) سقط البيت من (ت).

(143) أي أن الحمر لما وردت الماء ليلا وجدته قد نضب.

(144) (عبد الباقي) و(المعري) و(الأدكاوي): "بين القرين... العَدَقْ".

(145) في(ز):"موضعان".

(146) (عبد الباقي) و(جحوظ) و(الأدكاوي): "يَشْذِبُ". و(المعري): "شذَّبَ".

(147) ضبطت كلمة "مسلوس" في الأصل بالفتح والضم، وكتب فوقها بخط صغير "معا"، أي أنّ الرواية بالنصب والرفع. (عبد الباقي) و(جحوظ) والأدكاوي: "مسلوسَ".

(148) ضبطت كلمة "مسلوس" في الأصل بالفتح والضم وكتب، فوقها بخط صغير"معا"،أي أنّ الرواية بالرفع والنصب.

(149) (المعري): "عَتِقْ". شبه الحمار برجل به داء فبرئ منه، أو بأسير قد أعتق من الأسر.

(150) لم يبق عليه من الشعر إلا قطع صغيرة متفرقة.

(151) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(152) أي أن هذا الحمار قد اعتاد ورود الماء كل ساعة.

(153) في (ز) و(جحوظ): "ضرجًا".

(154) (المعري): "صَوَادِقُ العَقْبِ مَهَاذِيْبُ".

(155) في حاشية (ت):"يعني القطيع".

(156) ما بين معقوفتين زيادة من (ت).
(157) (المعري): "الزَّعِقْ".
(158) ما بين معقوفتين زيادة من (ت).
(159) المساحي، جمع مِسحاة، وهي أداة القشر والجرف.
(160) في حاشية الأصل:"خَرَطْتُ العُوْدَ أخْرِطَهُ [وأَخْرَطَهُ] خَرْطًا قَشَرْتُهُ".
(161) في (ت) و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "الطُّرَقْ".
(162) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).
(163) في (ز): "ما يركب".
(164) ركبن: يعني المساحي. والمجدول: الشديد الفتل.
(165) ما بين معقوفتين زيادة من (ت).
(166) (عبد الباقي): "الأرض"، وفيه إشاره الى الرواية المثبة. و(المعري) و(الأدكاوي): "البيد".
(167) ما بين معقوفتين زيادة من (ت).
(168) في (ت):"المُندفعة".
(169) (عبد الباقي) و(جحوظ) و(الأدكاوي): "مُدَّهَقْ".
(170) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).
(171)"وَيُرْوَى: رَضْمٍ مُدَّهَقْ" سقطت من (ز).
(172) سقطت عبارة: "مُدَّهِقٌ: مُمْتَلِئٌ "من (ت).
(173) في (ت):"ملَّاقْ".
(174) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).
(175) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).
(176) (عبد الباقي): "مُقْرِعٌ". و(جحوظ): "مُفْرَعٌ".
(177) في (ت):"الفلق". والفأق: عظم في مؤخر الرأس متصل بالقفا.
(178) (عبد الباقي) و(جحوظ) و(الأدكاوي): "مَجْمَعِ".
(179) في (ز) و(عبد الباقي) و(الأدكاوي):"دِقَقْ". و(المعري): "دُقُقْ".
(180) في (ز): "وقوله".
(181) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).
(182) في (الأصل) و(ت): "يقع"، والمثبت من (ز).
(183) في (ت):"شفات". و(جحوظ): "شِعَابُ".
(184) (المعري): "دَعِقْ".
(185) كذا في (الأصل) و(ز). وفي (ت) و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "غزير".
(186) (المعري) و(الأدكاوي): "كَعْكَعَ مِنْ حَائِرِهِ...".
(187) في (ز):"دفعة واحدة".
(188) (جحوظ): "حاجزٍ".
(189) في (ز): "العاطس: هو ما يستقبلك من الظباء".
(190) في (ت):"ينفم". بَغَمتِ النَّاقَةُ تَبْغِمُ، بُغاماً: قَطَّعَتِ الحَنِينَ وَلَمْ تَمُدَّه. ابن منظور، لسان العرب: بغم. وانظر: نغق.
(191) في (ت) و(عبد الباقي) و(الأدكاوي):"ولم يُفَحَّشْ".
(192) في (الأصل) و(ت) و(ز): "المحترق"، والتصويب من الشرح. و(عبد الباقي): "مخترق".
(193) نسبت الرواية إلى أبي عمرو في (عبد الباقي)

(194) في الأصل و(ت) و(ز):"نِيًّا". و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الادكاوي): "نيءٍ".

(195) قوله:" نِيٌّ نَعْتُ صَيْدٍ مُخْتَرَقٍ" سقطت من (ز).

(196) (عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الادكاوي): "سفعاء".

(197) ضبطت "اللعق" في الأصل بالفتح والضم، وكتب فوقها "معًا". (المعري): "اللُّعَقْ".

(198) ضبطت " اللعق" في الأصل بالفتح والضم، وكتب فوقها "معًا"، أي أن الرواية بالنصب والرفع.

(199) ما بين معقوفتين زيادة من (ت) و(ز).

(200) روي بعده في: (عبد الباقي):" مَسْمُوعَةٌ كَأَنَّهَا إِحْدَى السِّلَقْ". وفي: (المعري) و(الأدكاوي):"مَشْهُوْمَةٌ...".

(201) (عبد الباقي):"لَوْ صَحِنَتْ...تُفِقْ". و(جحوظ):"تُفِقْ". و(المعري) و(الأدكاوي):"...عامًا وعامًا لم تُفِقْ".

(202) ما بين معقوفتين زيادة من (ت).

(203) (عبد الباقي) و(المعري): "تَشْتَقُّ". و(جحوظ): "تَرْمَدُ".

(204) قوله:" أي يخلط" سقطت من (ت).

(205) (جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "لسبندى".

(206) في حاشية (ز):" الأرق: امتناع النوم من سقم أو هم أو غير ذلك، أرق فهو آرق وذا أرق، فإن كان ذلك من عادة ولغيرة علة فالرجل أَرِقَ بفتح الهمزة وضم الراء، قال الشاعر:

أَرِقتُ وَما هَذا السُهادُ المُؤَرِّقُ وَما بِيَ مِن سُقمٍ وَما بِيَ مَعشَقُ"

(207) في (ت):"كَسَّرَ عَنْ عَيْنَيْهِ تَقْوِيمَ".

(208) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(209) ما بين معقوفتين زيادة للتوضيح.

(210) ما بين معقوفتين زيادة من (ت). عتاق الطير: نسورها وعقبانها، ومنها تراش السهام.

(211) "الذي" سقطت من (ت).

(212) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(213) قوله: "في الجبل كأنه" ذهب به طمس في (ت).

(214) (عبد الباقي) و(الأدكاوي): "تَنْثُرُ".

(215) "الوتر" سقطت من (ت).

(216) في (ت): "أن".

(217) في (ت):"عَوَّلُها".

(218) ما بين معقوفتين زيادة من (ت). ولولت: رددت الويل. شبه صوت القوس بعويل امرأة تبكي وتولول.

(219) (عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "تحت الرِّوَقْ".

(220) ما بين معقوفتين زيادة للتوضيح.

(221) ما بين معقوفتين زيادة للتوضيح.

(222) " كَأَنَّهَا فِيْ كَفِّهِ تَحْتَ الرُّوقْ" سقطت من (ز).

(223) في (ت):"شُفًا" و(عبد الباقي): "شَفَا".

(224) في (ت): حفظة. و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "خَفْضُهُ القِدْحَ".

(225) في (ت):"حفظة".

(226) في (ت):"حفظة القِدْح".

(227) الرمس: القبر. والناموس: بيت الصائد، شبهه بالقبر؛ لأنه يخفي فيه نفسه.

(228) سقطت" في" من (ز).

(229) (عبد الباقي) و(المعري):"المُمَّرَقْ".

(230) ما بين معقوفتين زيادة للتوضيح.

(231) "مَوْضِعُ المُرُوقِ" سقطت من (ت).

(232) ما بين معقوفتين زيادة للتوضيح.

(233) "المُمَّرَقْ" سقطت من (ت) و(ز).

(234) "ذِي الأَزَقّ" سقطت من (ز).

(235) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(236) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(237) (جحوظ): "شِرْيًا".

(238) الزرب: حيث ينزرب فيه فيدخل. ومعنى البيت: أن الصائد يبالغ في كتم أنفاسه حتى لا تشعر به الحمر فتنفر عنه.

(239) " شَرْيًا: حَنْظَلًا" سقط من (ز).

(240) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(241) (عبد الباقي) و(الأدكاوي): "الرَّشَقْ". و(جحوظ): "وَأَوْفِقَتْ لِلرَّمْيِ حَشْرَاتُ الرَّشَقْ". و(المعري):"الرِّشَقْ".

(242) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(243) في (ت): "الرَّشق، جمع رشيق وهو اللطيف الخبير القدير".

(244) في(ز):"الرِّشقْ".

(245) (الأدكاوي) و(عبد الباقي):"والساحلُ".

(246) في (ت): "الثَّبق". وفي (ز):"اليثق".

(247) (ز) و(عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري) و(الأدكاوي): "الزَّهَقْ".

(248) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(249) ما بين معقوفتين زيادة من (ز).

(250) (عبد الباقي): "حَتَّى إذا مَا كُنَّ". و(جحوظ): "حَتَّى إذا مَا خُضْنَ".

(251) الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية: مهق.

(252) (عبد الباقي) و(جحوظ): "نَضْحُ".

(253) ما بين معقوفتين زيادة من(ت). وجاء في حاشية (ز):" الوسواس حديث النفس بالخير والشر، وهو أيضا [...] الكلام الخفي، فإذا [...] الشيطان تمحضت الوسوسة".

(254) ما بين معقوفتين زيادة من(ز).

(255) (الأدكاوي):"غيري".

(256) سقط هذا البيت من (ت). وفي (ز): "الذّرَق".

(257) في (ز):"جنبه".

(258) في (ت) و(المعري): "صفقة".

(259) (الأدكاوي):"في المنصفقْ".

(260) (جحوظ): "تهاوى".

(261) في (ت) و(ز) و(عبد الباقي) و(الأدكاوي): "يَنْزَعْنَ".

(262) ما بين معقوفتين زيادة من (ت).

(263) (الأدكاوي):"ترمي".

(264) في (الأصل) و(ت): "يعود"، والمثبت من (ز).

(265) ما بين معقوفتين زيادة من (ت) و(ز).

(266) (ت):"من الدم".

(267) في(ز): "فلذلك".

(268) (المعري) و(الأدكاوي): "المنفهق".

(269) في (ت):"نَصَبَ".

(270) سقطت "قال" من (ت).

(271) في (ت): "شهاريق"

(272) في الأصل و(ت):"عدوٌ" في (ز):"شدو".

(273) (جحوظ):"حتَّى".

(274) ضبطت "الحَرَقْ" في (الأصل) بالفتح والتصويب من الشرح. (عبد الباقي) و(جحوظ) و(المعري): "وَهْيَ تَغَالى بالحِرَقْ". و(الأدكاوي): "أو خاربٌ وَهْيَ تَغَالى بالحِرَقْ".

(275) (جحوظ) و(الأدكاوي): "حِلمُهُ".

(276) (عبد الباقي): "أو عَنْهَا صَدَقْ".

(277) سقطت "إذا" من (ت)، وفي(ز):" ثبت"

(278) سقطت "أنا" من (ت) و(ز).

(279) قوله: "وهذا التفسير هو الصواب" غير موجودة في(ز)، وجاء فيها:" كملت القصيدة المنسوبة لرؤبة بن العجاج وشرحها للشيخ الإمام أبي الفضل أحمد بن محمد الميداني رحمه الله ورضي عنه".

(280) هذه الفقرة غير موجودة في (ز).

Explanation of the poem attributed to Ru'bah ibn al-'Ajjaj
By the esteemed Sheikh and Imam Abu al-Fadl Ahmad ibn Muhammad al-Maydani, may God have mercy on him
(Who died in the year (518 AH/1124 AD)
(Critical Editing and Study)

Abstract

This research aims to produce (Explanation of the poem attributed to Ru'bah ibn al-Ajaj, by the venerable Sheikh Imam Abu al-Fadl Ahmad ibn Muhammad al-Maydani, may God have mercy on him) a scientific and reliable edition, and to publish it in a form as close as possible to that of its author, with scientific accuracy and integrity, and following the accepted scientific method in researching heritage, which is a method whose features I have explained in the study. The research is divided into two parts: The first part consists of three sections: The first section is devoted to introducing the poet and the poem. The second section contains my translation of the author's work. In the third section, I studied the commentary. The second part consists of the verified text.

Keywords: Explanation of Ru'bah al-Qafiyah's poem - Abu al-Fadl al-Maydani - Critical Editing and Study - Umayyad poetry.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/9/23م تاريخ قبول البحث: 2026/1/17م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

فاعلية التعليم المتمايز في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي

حمزة مصطفى العلاونة*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية التعليم المتمايز في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي في مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة مأدبا، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تم اختيارها بالطريقة المتيسرة مكونة من (46) طالبًا من طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبيّة وضابطة بواقع (23) طالبًا في كل مجموعة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وتكون بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على خمسة مجالات وفق تدريج ليكرت الخماسي، وتم التحقق من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبيّة والضابطة في أدائهم على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبيّة. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف التعليم المتمايز في تدريس الرياضيّات من قبل المعلمين والقائمين بالعمليّة التربوية لتحقيق المزيد من الأهداف التعليميّة المرجوة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، تحسين الاتجاه نحو الرياضيات، طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي.

* طالب دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. hamzehmma@yahoo.com

1.المقدمة:

يُعد تدريس الرياضيات من أبرز التحديات التي يواجهها التربويون لما يتطلبه من مختلف المهارات العقلية والمعرفية، ويبذل القائمون على تدريس الرياضيات كافة الجهود لمواجهة هذه التحديات عن طريق البحث عن أفضل الطرق والإمكانات التي تساهم في تطوير نوعية التعليم والتعلم التي تزيد من فعالية تدريس الرياضيات وتنمي اتجاهات المتعلمين نحوها وتتيح لهم فرص ممارسة طرق التفكير السليمة وتكسبهم المهارة في حل المشكلات، كما تؤدي الرياضيات دورًا بارزًا في حياة الأمم والشعوب، ذلك لأن هذه المادة من أكثر المواد الدراسية أهمية وقيمة وتأثيراً في الحياة، وتعد مقياساً لتطور الأمم ورقيها واحتلالها موقعاً متقدماً على الصعيد العالمي.

وفي الوقت الذي نُؤكد فيه على أهمية الرياضيات في شتى مجالات الحياة، فإن هناك عددًا كبيراً من المعلمين يُدرّسونها دون ربطها بواقع المتعلمين وخبراتهم؛ مما يجعل كثيراً منهم يوجه العديد من الأسئلة: لماذا نتعلم الرياضيات؟ وما أهمية تعلمنا لهذه المادة في حياتنا؟ وعندما لا يجدون رداً لأسئلتهم؛ يتكون لديهم اتجاه سلبي نحو دراستها وتقل دافعيتهم نحو تعلمها؛ ونتيجة لتلك الممارسات التدريسية التقليدية أصبحت هناك فجوة بين الرياضيات والواقع، جعلت كثيراً من المتعلمين يكرهونها، ولا يعرفون سببا لدراستها سوى اجتياز الاختبار. (Makonye, 2014)، ولا يُحسنون تطبيق أبسط مبادئها في حل مشكلاتهم الواقعية، ويعانون من صعوبات في تعلمها وضعف في تحصيلها، وينسون ما تعلموه من دروسها (Laubscher, 2017).

ويعد الاتجاه نحو الرياضيات من الأهداف الرئيسة لتدريس الرياضيات، وهو لا يقل أهمية عن أهداف الرياضيات الأخرى؛ ولكي تتحقق الأهداف المعرفية والمهارية لا بد أن تتولد لدى المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات؛ لأن المشاعر السلبية تؤدي غالبا إلى تجنب تعلم الرياضيات (الشمري وآخران، 2019).

وعليه فإن عملية التجديد والتحديث في مجال استراتيجيات تدريس الرياضيات في العصر الحديث لم تعد محل جدل أو نقاش؛ بل أصبحت أمرا بالغ الأهمية، حيث إن استراتيجيات تدريس الرياضيات التقليدية لم تتمكن من تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة لمواطن واعٍ منتج، يستطيع مواكبة عصر حديث مملوء بالتحديات والتغيرات السريعة (صالح، 2015).

لذا تسعى الدول المتقدمة تربويا إلى استخدام مداخل واستراتيجيات مختلفة عن التدريس التقليدي لمبحث الرياضيات، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجيات التعليم المتمايز التي أوصى

بها مؤتمر داكار عام (2000) تحت شعار التعليم للتميز والتميز للجميع من الاستراتيجيات الحديثة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ فالمتعلمين يتعلمون بطرائق مختلفة، ومن ثم من الضروري التنوع في طرائق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتناسب مع خصائصهم النمائية، ويحقق أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته (القرني ، 2017).

فالتعليم المتمايز يبدأ مع المتعلم من حيث هو؛ أي من حيث استعداده لدراسة الموضوع المطروح واهتماماته، وميوله نحو هذا الموضوع، ويرسم مسارات متنوعة تمكن كل متعلم أن يختار من بينها المسار الذي يتلاءم مع إمكاناته وقدراته وميوله، وبالتالي يتحقق الهدف المنشود (كوجك وآخرون،2008).

فاستراتيجيات التعليم المتمايز لا تعتمد على الحفظ والتلقين ولكن تعتمد على نشاط وفاعلية المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية وتساهم في تنمية قيم قبول الآخر ومهارات حل المشكلات لديه، وتعتمد على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية تدريسية مع السماح للمتعلمين بالتفاعل الايجابي المتميز وقد أوصت العديد من الدراسات باستخدام هذا النوع من التعليم كدراسة الزبيدي ومجيد (2015)؛ ودراسة الشحات (2017)؛ ودراسة قمرة (2018).

مما سبق يرى الباحث أهمية التعليم المتمايز واستراتيجياته في اكتساب المعرفة والاعتماد على الذات لدى المتعلم ومراعاة ميوله وقدراته واتجاهاته وزيادة الثقة بنفسه، كما أن التعليم المتمايز يوفر للمتعلم فرصًا للتعلم وفق طرائق تدريسية مختلفة ومتنوعة لجميع المتعلمين بما يتناسب مع الفروق الفردية لديهم، وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي لدى التلاميذ، ودمج خبرات المتعلمين وتطويرها باستمرار، وخلق جو من المتعة والاثارة على البيئة التعليمية.

2.مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في نظرة الطلبة إلى الرياضيات من خلال انخفاض مستوى التحصيل العلمي لدى الكثير منهم، مما أدى إلى اكتسابهم اتجاهات سلبية نحو تعلم هذه المادة؛ والمتأمل للتدريس بشكل عام وتدريس الرياضيات بشكل خاص يلاحظ أن المخرجات التعليمية في الرياضيات لم تصل إلى المستوى المطلوب، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، والتي كان من أهمها دراسة العنزي (2019)، ودراسة مكاوي (2018)، بالإضافة إلى ما كشفت عنه نتائج الاختبارات الدولية للعلوم والرياضيات (Trends in International Math and Science Study) (TIMSS)، التي أكدت انخفاض مستوى أداء المتعلمين بدرجة كبيرة في التحصيل الدراسي

لمبحث الرياضيات، وهذا يتطلب تحديد استراتيجيات تدريسية جديدة ترتبط بحياة المتعلمين المستندة إلى مشكلات حياتية داخل الغرفة الصفيّة، ودراسة أثرها في متغير الاتجاه نحو الرياضيات.

وبناءً عليه، فإن هذه الدراسة تهدف للتعرف على "فاعلية التعليم المتمايز في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي".

3.سؤال الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات تُعزى إلى طريقة التدريس (التعليم المتمايز، الطريقة الاعتيادية)؟

4.هدف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي.

5.أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحاليّة من خلال الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

تفتح هذه الدراسة آفاق أمام الباحثين في إجراء دراسات متنوعة باستخدام أساليب بحثية كمية حول التعليم المتمايز واستراتيجياته في تعليم الرياضيات، كما توفر هذه الدراسة أدباً نظرياً يتعلق باستراتيجيات التعليم المتمايز.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

توجه نتائج هذه الدراسة أنظار متخذي القرار ومخططي ومطوري مناهج الرياضيات إلى جوانب الضعف والقوة في مادة الرياضيات من خلال الاعتماد على الاستراتيجيات والنظريات الحديثة وبخاصةً استراتيجيات التعليم المتمايز، كما قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توعية المشرفين التربويين في الاستفادة من استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى المتعلمين؛ من خلال عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية، وتوظيف استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس مبحث الرياضيات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها المفاهيمية والإجرائيّة:

التعليم المتمايز (Differentiated Instruction): "هو أسلوب يعتمد على التنوع، حيث توجد الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المعلم على طريقة واحدة لا يؤدي إلى تعلم الجميع بالقدر والنوع نفسهما ولذلك فالمعلم مطالب بأن يستخدم عدداً من الطرق من أجل توفير مواقف تعليمية متنوعة، ومناسبة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ" (اللقاني والجمل، 2013: 92).

التعليم المتمايز: هي عبارة عن العديد من الإجراءات التدريسيّة المحددة والمتتابعة والقائمة على التعليم المتمايز والمخطط لها مسبقاً بقصد تحقيق الأهداف التدريسيّة والمتمثلة في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي من خلال تدريسهم وحدة الاقترانات والمتتاليات والمتسلسلات من كتاب الطالب لمادة الرياضيات الجزء الأول من الفصل الدراسي الأول.

الاتجاه (Direction): حالة من الاستعداد العقلي الانتقالي للسلوك إيجابيا أو سلبيا إزاء موضوع معين (السعيدي وآخرون، 2017: 86).

ويُعرّف إجرائيًا: بأنه مجموع درجات استجابات الفرد الإيجابية أو السلبية أو المحايدة التي تعبر عن شعور أو معتقدات ومدركات الفرد واستعداده السلوكي نحو الموضوعات والمواقف المتعلقة بالرياضيات وتعرض عليه في صورة مثيرات لفظية.

طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي: هم جميع الطلاب الذكور اللذين تتراوح اعمارهم ما بين (16-17) سنة، الذين يدرسون في الصّف الحادّي عشرّ الأكاديمي في مدرسة القادسية الثانويّة للبنّين التّابعة لمديريّة التربية والتّعليم للواء قصبة مأدبا.

6.حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة بالآتي:

الحد الزماني: الفصل الدّراسي الأول من العام 2025/ 2026.

الحد المكاني: مدرسة القادسية الثّانوية للبنّين التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم للواء قصبة مأدبا.

الحد البشري: طلاب الصّف الحادّي عشرّ الأكاديمي.

الحدود الموضوعية: استُخدِم مقياس الاتجاه نحو الرياضيات في هذه الدراسة المتمثل في الأبعاد الآتية: (أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم، السعي للتفوق في الرياضيات، التعب والمجهود في فهم الرياضيات، حب مادة الرياضيات، أهمية الرياضيات في الحياة العملية)،

المتضمنة في أداة الدراسة، التي طبقت على وحدة الاقتّرانات والمتتاليات والمتسلسلات من منهاج الرياضيّات الجزء الأول وخلال الفصل الدّراسي الأول من العام الدراسيّ 2026/2025.

7. محدّدات الدراسة:

تتمثل محددات هذه الدراسة بمدى تعميم نتّائجها ضمن حدودها بما توافر لأداة الدراسة من مؤشرات صدقها وثباتها وجدية استجابة أفراد الدراسة عليها.

الإطار النظري:

أولًا: التعليم المتمايز:

يرتكز التعليم المتمايز على النظرية البنائية الاجتماعية، التي تقول: إن العقل ينمو مع مواجهة المتعلمين لخبرات جديدة ومحيرة مع محاولاتهم لحل التناقضات والتعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، وفي محاولة لتحقيق الإدراك والفهم يربط المتعلمين المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ويبنون معاني جديدة، ففي الصف المتمايز يقوم المعلمون بتدريج الدروس حيث تقابل مستويات الاستعداد لدى طلابهم، وهم بذلك يزيلون الملل والإحباطات التي قد تصاحب عمليات التعلم (توملينسون، 2005).

وقد عرفه عطية (2009: 324) بأنه "نظام تعليمي يهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة وبذلك يلتقي مع استراتيجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكلا من أشكالها واستراتيجية من الاستراتيجيات التي يتم بها".

وعرّفه شامبيرلين (Chamberlin, 2011: 135) بأنه "مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعليم الطلاب مختلفي القدرات والمهارات في صف دراسي واحد؛ بغرض تحسين النمو الذاتي الفردي لكل طالب في ضوء قدراته وإمكاناته ومهاراته، لتحقيق أهداف محددة".

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن التعليم المتمايز تعليم وجد ليُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجات واهتمامات وميول ورغبات؛ حيث يصلح لتعليم كل المتعلمين، فيقدم استراتيجيات تتناسب مع جميع المتعلمين والموقف التعليمي، كمل يقدم أنشطة وأساليب تقويم ومصادر تعلم تصلح لجميع المستويات والفئات، فهو يُراعي الاختلاف بين المتعلمين، ويعمل لزيادة تحصيلهم، وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء، من خلال التعامل مع كل مستوى بأسلوب يناسبه.

وتبرز أهمية التعليم المتمايز من خلال تحقيقه لشروط التعليم الفعال، حيث تتحدد أهميته في أنه يُراعي إشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للمتعلمين، مما يُعزز مستوى الدافعية ورفع

مستوى التحدي لديهم نحو التعلم، كما يساعد المتعلمين على تنمية الابتكار ويكشف عن ما لديهم من إبداعات، ويؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي؛ حيث له أثر إيجابي في تحصيل المتعلمين أكثر من التعلم التقليدي، كما يُقدم هذا النوع من التعليم فرصًا مختلفة لجميع المتعلمين وفقًا للفروق الفردية بينهم، ويحقق مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلمين، ويسهم في عملية البناء المعرفي لهم مع استمرار تلك الخبرات وتطويرها، وتوظيفها مستقبلا، وهذا يساعدهم على تنمية التفكير النقدي والرياضي، وعادات العقل، ويساعد المعلم على التقييم بصورة جيدة، ويُمكنه من قياس مخرجات التعلم، والتأكد من مدى تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقا، كما يساعده على القيام بدور كمشرف وموجه للمتعلمين أثناء الدرس، وهذا يضفي جوًّا من المتعة والتشويق والإثارة على البيئة التعليمية (الحليسي، 2012).

وبالنظر إلى أهداف التعليم المتمايز، نجد أنه يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة في العملية التعليمية، حيث يهدف التعليم المتمايز إلى تطوير مهمات تتسم بالتحدي والاحتواء لكل متعلم، من خلال تطوير أنشطة تعليمية تعتمد على الموضوعات والمفاهيم الجوهرية والعمليات والمهارات المهمة، وكذلك تطوير طرائق متعددة لعرض عملية التعلم، كما يهدف التعليم المتمايز توفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات، وكذلك الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى المتعلمين، والاحتياجات التدريسية والاهتمامات والتفضيلات في عملية التعلم، وتوفير الفرص للمتعلمين للعمل وفق طرائق تدريسية مختلفة، كما يسعى التعليم المتمايز إلى تكوين صفوف دراسية تشتمل على التعلم المستحب والسهل (Dodge, 2005).

ولتحقيق الغاية من التعليم المتمايز فإن هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب على المعلم إتباعها أثناء الموقف التعليمي، وهذه الاجراءات تتمثل في قيام المعلم بإجراء التقويم القبلي لتحديد الخبرات السابقة، والميول والخصائص الشخصية، وتحديد أسلوب التعلم الملائم، في محاولة للإجابة عن سؤالين هما: ماذا يعرف كل متعلم؟، وماذا يحتاج كل متعلم؟، كذلك يجب على المعلم تصنيف المتعلمين في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي وفق قواسم مشتركة، كذلك يجب تحديد أهداف التعلم واختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعليم، وتنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات، واختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للمتعلمين، وإجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم (عبيدات وأبو السميد: 2009).

وقد أشار درويش (2015) إلى أن دور كل من المعلم والمتعلم في التعليم المتمايز يتمثل بالآتي:

دور المعلم: يتمثل دور المعلم في التعليم المتمايز بالتخطيط لتنويع التدريس، والتعود على تنوع عمليات التقييم وأساليبه وأدواته، وأن التقييم المستمر هو الذي يساعد المعلم في التعرف على قدرات المتعلمين حتى يوجههم التوجيه السليم نحو الأهداف المنشودة، كما يتمثل دور المعلم في توضيح فلسفة التعليم المتمايز كل من المتعلمين وأولياء أمورهم، وأيضًا يتمثل دوره في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حتى يتمكن من إعداد الأنشطة والأدوات المناسبة لهم، وتشجيع المتعلمين على إنجاز الأنشطة والمهام المكلفين بها، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب لهم.

دور المتعلم: أما دور المتعلم في التعليم المتمايز فيتمثل في استيعاب ما يدور داخل الغرفة الصفية من إجراءات وأهداف، والقناعة بأنها لصالحهم، ولتمكنهم من تعلم أفضل، وكذلك تقبل فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعض منهم، وهو ليس تفضيلا منه للبعض، ولكن لمساعدة كل منهم على تحقيق أقصى درجات النجاح في ضوء خصائصه، والتفاعل الإيجابي مع الأنشطة والإجراءات التي تتم أثناء عملية التعلم، كما يتمثل دوره بالمشاركة الإيجابية والالتزام بما يجب القيام به مثل تقديم البيانات والمعلومات التي تساعد المعلم على التعرف على أنماط تعلمهم، وأنواع ذكائه وميوله وهواياته.

وفيما يتعلق بالاستراتيجيات التي تدعم التعليم المتمايز فهناك عديد من الاستراتيجيات التعليمية وذلك بسبب التنوع والاختلاف في المتطلبات والاحتياجات التعليمية للمتعلمين، ومن أهم هذه الاستراتيجيات الآتي: (توميلينسون، 2005).

أسلوب حل المشكلات (Problem Solving): حيث يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه عملية مواجهة المتعلم مشكلة تحتاج إلى حل تدفعه للتفكير فيها تحت إشراف المعلم مستخدمًا خبراته السابقة، حيث تمر هذه الاستراتيجية بالعديد من الخطوات تتمثل في فهم المشكلة وذلك من خلال التعرف على عناصرها الرئيسة من معطيات ومطلوب، وأيضًا رسم خطة الحل من خلال إيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب لأنها تمثل الجزء الرئيس في الحل، وتتضمن معظم الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في حل المشكلات، وتستلزم هذه الخطوة تذكر وتطبيق المتعلمين للمشكلات المشابهة والنظريات السابق، وكذلك تنفيذ خطة الحل عن طريق تنفيذ فكرة خطة الحل التي تم الوصول إليها في الخطوة السابقة، وآخر خطوة مراجعة الحل والتي تأتي بعد الانتهاء من الحل والوصول إلى النتيجة، وهنا يتم التحقق من صحة الحل، وبذلك تزداد

القدرة على حل المشكلات، حيث إنه أثناء التحقق من صحة الحل قد يعدل المتعلم الحل، وقد يتوصل إلى فهم أعمق يمكنه من استخدام الطريقة في حل مشكلات أخرى.

العصف الذهني (Brain Storming): إن الفكرة الأساسية لهذه الاستراتيجية تعتمد على توليد أكبر عدد من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة بعينها في جو يسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار، وتستند هذه الاستراتيجية إلى مبدأين رئيسين، يتمثلان في تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني، والأفكار الكثيرة المطروحة مهما كانت يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار غير مألوفة في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني، وتمر هذه الاستراتيجية بعدة خطوات تتمثل في اختيار المشكلة المثيرة للتفكير، وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وطرح المشكلة على المتعلمين في صيغة سؤال مفتوح له عدة إجابات، ثم يطلب المعلم من المجموعات إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار لحل المشكلة، وتقوم كل مجموعة بعرض الأفكار التي توصلت إليها، وأخيرًا مناقشة المتعلمين في الأفكار المطروحة لاختيار المناسب منها.

فكر. زاوج . شارك (Think, Pair, Share): هذه الاستراتيجية أحد أساليب التعلم التعاوني، وفيها يمر المتعلم بالخطوات الآتية: التفكير وهنا يطرح المعلم مسألة أو مهمة تعليمية لها علاقة بموضوع الدرس ويطلب من المتعلمين أن يقضوا فترة من (3 - 5) دقائق في المسألة أو المهمة بصورة فردية، ثم المزاوجة بحيث يتم توزيع المتعلمين إلى أزواج، ويطلب من كل زوج من المتعلمين أن يقضوا فترة من (3 - 5) دقائق في ما تم التفكير فيه بالخطوة السابقة بصورة ثنائية، ومن ثم المشاركة وفي هذه الخطوة يطلب المعلم من كل زوج مشاركة زوج آخر من المتعلمين للمناقشة فيما تم التوصل إليه من إجابة، وبعد ذلك تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلوا إليه.

الأنشطة المتدرجة (Tiered Activities): يستخدم المعلمون الأنشطة المتدرجة لكي يركز جميع المتعلمين على نفس المعارف ونفس المهارات الأساسية، ولكن وفق مستويات تختلف في الصعوبة، التجريد، والنهايات المفتوحة. فمن خلال إبقاء نفس النشاط بالنسبة لجميع المتعلمين، ولكن مع توفير منافذ وصول ذات درجات متفاوتة من الصعوبة، يزيد المعلم إلى أقصى حد ممكن من احتمال أن يخرج كل متعلم بمهارات ومعارف أساسية، ويلقى كل متعلم التحدي الذي يناسبه.

ثانيًا: الاتجاه نحو الرياضيات:

تتمثل الوظيفة المعرفية للاتجاهات في دفع الشخص للحصول على المعرفة المطلوبة، لمواجهة المتغيرات الكثيرة في عالمه ليتوافق معه، فالاتجاه يساعد الفرد على التعبير عن ذاته، وتحديد هويته، ويدفعه للاستجابة بقوة وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة، مما يسهم في تحقيق

أهدافه، ولا شك أن تحديات التعليم في العصر الحالي تستدعي مزيدا من الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الكون والحياة والعلم (رحموني، 2018).

وقد عرف سيف (2004: 19) الاتجاه بأنه "موقف الفرد نحو بعض الأفكار التي تتعلق بالرياضيات من حيث درجة صعوبتها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع".

كما عرفه الزغبي (2006: 84) الاتجاه بأنه "استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة، ويكون مصحوبا بالأحاسيس والعواطف".

وبناء على ما سبق يرى الباحث أن الاتجاهات نحو الرياضيات بما تحمله من تصورات ومعارف، ومعتقدات، تسهم في دفع سلوك المتعلم نحو الاهتمام بمادة الرياضيات، والنظر إليها بنظرة إيجابية، والرغبة في دراستها، وعدم الرفض لها.

وتمثل الاتجاهات محور اهتمام الباحثين في تعليم المتعلمين، وإثارة دافعيتهم نحو عمليتي التعلم والتعليم، ويأتي هذا الاهتمام من كون أن الاتجاهات تتميز بالعديد من الخصائص والسمات، حيث إن الاتجاه يمكن أن يكون إيجابيًا أو سلبيًا، ويتجه دائمًا بين هذين الطرفين، كما تتسم الاتجاهات بالثبات والاستمرار النسبي ولذلك يمكن تعديلها، وتمتلك الاتجاهات النفسية خصائص انفعالية، وتغلب الذاتية أكثر من الموضوعية في الاتجاه النفس، كما يمكن أن تكون الاتجاهات مكتسبه ويتعلمها الأفراد بطرق متنوعة، وتمتاز الاتجاهات بقابليتها للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ وإمكانية التنبؤ بها، وتتسم الاتجاهات بالتعدد حيث تختلف حسب المتغيرات والمثيرات التي ترتبط بها، كما تختلف في درجة قوتها وضعفها، فقد تكون قوية تقاوم التعديل والتغيير، أو قد تكون ضعيفة يمكن تعديلها وتغييرها. (علام، 2011)

النظريات المفسرة للاتجاهات:

يمكن تفسير الاتجاهات حسب العديد من النظريات، لأن الاتجاهات تمثل عملية مكتسبة وترتبط بالسلوك الإنساني الوجداني؛ ومن هذه النظريات الآتي: (رحموني، 2018)

- نظرية التطابق المعرفي: ركز العالمان أوزجود، وتاننيوم (Uzhood& Tannium) أصحاب هذه النظرية عندما قاما بعمل مقياس المعاني، على عامل التقييم باعتباره بُعدا من أبعاد الاتجاهات النفسية، وذلك من خلال الحكم على الأشياء بأنها مقبولة أو غير مقبولة.
- نظرية التوازن المعرفي: يرى هيدر (Heider) أن الاتجاهات نحو موضوعات مختلفة لها جاذبية إيجابية أو سلبية، وقد تتطابق أو لا تتطابق، لذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهات.

- نظرية التنافر المعرفي: وصاحب هذه النظرية هو فشنجر(Fishanger) وتقوم هذه النظرية على اعتبار أن التنافر حالة سلبية من حالات الدافعية التي تحدث حين يكون لدى الفرد معرفتان في وقت واحد، ومن خلال هذه النظرية سلوك الإنسان نحو أن يبدو معقولا أمام نفسه وأمام الآخرين، لكي يخفف أو يقلل من هذا التنافر.

ويرى الباحث أن هذه النظريات قد سلكت عدة أبعاد في تفسير الاتجاهات، فهناك البُعد النفسي والقيمي الذي يحدد اتجاه الاتجاهات، وهناك بُعد الذي يحاول فيه الإنسان أن يحقق التوازن بين ما يرغبه، وبين ما هو مطلوب منه أن يحققه، وتأتي نظرية التنافر لتفسر الاتجاهات بالصراع بين الأفكار أو الاعتقادات.

وتعتمد الاتجاهات على ثلاثة مكونات رئيسية، تتمثل في: (نعمان، 2016)

المكون المعرفي: يرتبط هذا بنمطية التفكير والخبرات السابقة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه واعتقاده بهذا الشي، مما يجعله مهيأ للاستجابة له على نحو إيجابي أو سلبي.

المكون الوجداني: يشير إلى استجابة الفرد الوجدانية نحو موضوع الاتجاه بما لديه من مشاعر وأحاسيس إيجابية أو سلبية، مما يشكل القوة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد واعتقاده حول موضوع الاتجاه.

المكون السلوكي: ويُعبر هذا المكون عن سلوك الفرد الصريح الذي يدل على قبوله أو رفضه للاتجاه بناء على أفكاره وأحاسيسه ومشاعره التي كوَّنها حول موضوع الاتجاه.

وبالنظر إلى هذه المكونات الثلاثة يرى الباحث أن هذه المكونات يجب أن تترابط مع بعضها البعض، ذلك لأن المكون المعرفي يتعلق بالتفكير والمعلومات، والمكون الوجداني يتعلق باستجابة المتعلم نحو ما تم تعلمه من الرياضيات، والمكون السلوكي يتعلق بميول المتعلم نحو تعلم الرياضيات وزيادة ارتباطه بها من خلال شعوره بأهميتها في حياته العملية.

8.الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة، لم يعثر على أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية بذاته، إلّا أن الباحث قام باستعراض دراسات ذات صلة بمجالات أخرى أُجريت، وقد جرى عرضها كما يأتي:

هدفت دراسة نجدي والغامدي (2022) إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على تنمية التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الابتدائي في مقرر العلوم للعام الدراسي 1437 - 1438هـ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي من خلال أداة هذه الدراسة المتمثلة بالاختبار التحصيلي عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وبعد التأكد من

صدقها وثباتها تم تطبيقها على أفراد الدراسة البالغ عددهم (118) طالبة تم تقسيمهن إلى أربع مجموعات، مجموعتان تجريبيتان شملت (30) طالبة لكل مجموعة في كل مدرسة تم تدريسهن باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز من قبل معلمات تلقين برنامجاً تدريبياً في التعليم المتمايز، ومجموعتان ضابطتان شملت (29) طالبة في كل مجموعة لكل مدرسة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية، وتم قياس أدائهن قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الرشيدان (2022) إلى التعرف على فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا وخفض قلق الرياضيات لدى طالبات المستوى الثالث من المرحلة الثانوية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم ذي المجموعتين. وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس قلق الرياضيات -بعد التحقق من صدقهما وثباتهما علميا-على عينة قوامها (35) طالبة من المستوى الثالث في مدرسة الثانوية الثالثة بمدينة الظهران. أسفرت النتائج عن عدم فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وفاعليتها في خفض قلق الرياضيات. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض من التوصيات، منها؛ تفعيل الاستراتيجيات التعليمية المراعية للفروق الفردية بين الطلاب للوصول إلى احتياجاتهم المتنوعة وتحقيق إيجابيتهم في الموقف التعليمي.

وسعت دراسة الشدي (2022) إلى تعرف فعالية أنموذج مقترح قائم على التعليم المتمايز لتدريس العلوم وأثره على عمق المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة البحث من (25) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في اختباري عمق المعرفة، والحل الإبداعي للمشكلات على المجموعتين، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري عمق المعرفة (الاستدعاء، تطبيق المفاهيم والمهارات التفكير الاستراتيجي)، ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات (فهم المشكلة، إيجاد الأفكار، التحضير للحل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت الدراسة الكفاوين وبني دومي (2023) إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام النمذجة الرياضية والتعليم المتمايز في تنمية التفكير الرياضي في مبحث الرياضيات لدى طلاب

الصف الرابع الأساسي في لواء المزار الجنوبي، وتمثل منهج الدراسة بالمنهج التجريبي، كما بلغ عدد أفراد الدراسة (75) طالباً، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات تمثلت في: المجموعة التجريبية الأولى وبلغ عدد أفرادها (27) طالباً درست وفق طريقة النمذجة الرياضية، والمجموعة التجريبية الثانية وبلغ عدد أفرادها (25) طالباً درست وفق التعليم المتمايز، والمجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها (23) طالباً درست وفق الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة الممثلة في اختبار لقياس التفكير الرياضي (الاستقراء، والاستنتاج والتخمين، والتعبير بالرموز)، وبعد التحقق من صدقه وثباته تم تطبيقه على أفراد الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في مبحث الرياضيات تعزى إلى طريقة التدريس، لصالح المجموعتين التجريبيتين (النمذجة الرياضية والتعليم المتمايز)، في حين لم يكن هناك فرق دالٌّ إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين على اختبار التفكير الرياضي.

كما قام العجمي وعبد الهادي (2023) بدراسة هدفت إلى تقصي فعالية التعليم المتمايز باستخدام استراتيجية ضغط محتوى المنهج في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي عند طلاب الصف الثاني عشر العلمي. واتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين؛ مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (24)، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (23)، فيما تمثلت أدوات الدراسة بمقياس الذكاء اللغوي، واختبار التفكير الإبداعي، واختبار التحصيل الدراسي. كما تم استخدام استراتيجية ضغط محتوى المنهج في تدريس وحدة المحافظة على الضرورات الخمس. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في درجة التفكير الابداعي ودرجة التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في درجة التفكير الإبداعي ودرجة التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج فعالية كبيرة للتعليم المتمايز باستخدام استراتيجية ضغط محتوى المنهج في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي.

كما سعت دراسة العوام وآخرينِ (2023) إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس بدولة الكويت، وقد أعدت الباحثة مقياسًا لمهارات التفكير الابتكاري، والبرنامج المقترح القائم على مدخل التعليم المتمايز. وتم تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمية على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) قوام كل

منها (32 تلميذه) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة أميمه بنت خلف الابتدائية بنات التابعة للإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي في مقياس مهارات التفكير الابتكاري ككل ولكل مهارة من مهاراته لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

وهدفت دراسة الأقطش وهارون (2025) إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تعليمي مستند إلى منحى التّعليم المتمايز في اكتساب المعرفة المفاهيميّة الرّياضية لدى طلبة الصّف الثّاني الأساسي في الأُردنّ، واعتمدت الدّراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّن أفراد الدّراسة من (58) طالباً وطالبة من الصّف الثّاني الأساسي في مدرسة حي نزال الأساسية المختلطة، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدّراسة بنى الباحثان اختبار اكتساب المعرفة المفاهيمية الرّياضية وتم التحقق من صدقه وثباته، كما تم تصميم برنامج تعليمي مستند إلى التّعليم المتمايز وتمّ تحكيمه أيضًا. أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المعرفة المفاهيمية الرّياضية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية تعزى لاستخدام البرنامج التّعليمي المستند إلى التّعليم المتمايز في التّدريس، وأوصى الباحثان باعتماد البرنامج التّعليمي المستند إلى التّعليم المتمايز كأنموذج لتطوير منهاج الرّياضيّات وفق التّعليم المتمايز.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة، التي تناولت استراتيجيات التعليم المتمايز، فقد جاءت متنوعة، وسيتم عرض بعض الملاحظات على هذه الدراسات كالآتي:

. ركزت الدراسات في معظمها على تقصي أثر استراتيجية التدريس من استراتيجيات التعليم المتمايز؛ كما في دراسة (العجمي وعبد الهادي، 2023)، وركزت دراسات أخرى في أهدافها على قياس أثر برنامج تعليمي في تنمية العديد من المتغيرات التابعة؛ كدراسة: (العوام وآخرين، 2023)

جميع الدراسات السابقة التي عرضت اعتمدت المنهج الشبه تجريبي، لتحديد أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

اعتمدت الدراسات السابقة الاختبار التحصيلي أداة لقياس المتغيرات التابعة كدراسة (العجمي وعبد الهادي، 2023؛ الكفاوين وبني دومي، 2023؛ نجدي والغامدي، 2022)، إضافة إلى استخدامها المقياس كأداة لقياس المهارات الحياتية، كما في دراسات: (العوام وآخرين، 2023؛ الرشيدان، 2022).

ومما سبق يتضح بأن الدراسات السابقة استخدمت أدوات قياس مختلفة كالمقياس والاختبارات، وهي بذلك تتشابه مع الدراسة الحالية باستخدام المقياس كأداة للدراسة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استخدمت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي، وبذلك تتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في اتباع المنهج شبه التجريبي.

تناولت معظم الدراسات السابقة فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المتمايز كمتغير مستقل، بينما تميزت هذه الدراسة باعتمادها على استراتيجية تعليمية لتقصي فعاليتها، وهذا يتفق مع دراسة (العجمي وعبد الهادي، 2023).

تم إعداد أداة هذه الدراسة والقيام بإجراءات التحقق من صدقها وثباتها عن طريق الاستفادة من الدراسات السابقة، فضلا عن الاستفادة من إجراءاتها، في تفسير النتائج.

تناولت الدراسة الحالية فاعلية التعليم المتمايز في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي، وهذا ما ميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

9.الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين مع التطبيق (القبلي والبعدي)، باعتباره التصميم الملائم للدراسة الحالية.

أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (46) طالبا من طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي في مدرسة القادسية الثانويّة للبنين، للفصل الأول من العام الدراسي (2026/2025)، حيث تم اختيارهم عشوائيا وجرى تعينهم في مجموعتين، إذ درست الوحدة الأولى (الاقترانات والمتتاليات والمتسلسلات) من منهاج الرياضيّات للصف الحادي عشر الأكاديمي للمجموعة التجريبيّة

باستخدام التعليم المتمايز، بينما تم تدريس هذه الوحدة بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

قام الباحث بتطوير مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لقياس أبعادها المتضمنة في دروس وحدة الاقترانات والمتتاليات والمتسلسلات من كتاب الرياضيّات للصف الحادي عشر الأكاديمي، حيث توزعت فقراته على أبعاد الاتجاه نحو الرياضيات المتبعة في هذه الدراسة، واستخدمت نتائجه لتقصي فاعلية التعليم المتمايز، مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات.

وتم صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية الذي تكون من (30) فقرة موزعةً على أبعاد المقياس الخمسة، التي اشتملت عليها وحدة الدراسة، وتم بناءه وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الغرض من المقياس.
- تعين أبعاد الاتجاه نحو الرياضيات والتي تتمثل في: (أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم، والسعي للتفوق في الرياضيات، والتعب والمجهود في فهم الرياضيات، وحب مادة الرياضيات، وأهمية الرياضيات في الحياة العملية)، وتحديد فقراتها.
- صياغة فقرات المقياس، حيث تم مراعاة سهولة اللغة، ووضوح العبارات، ومناسبتها للطلاب.
- تحديد بدائل الاستجابة على فقرات المقياس: حيث استخدم مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للاستجابة على فقرات المقياس.

صدق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، وهما:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق المقياس بصورته الأولية، بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في المناهج والتدريس وبخاصة مناهج وأساليب تدريس الرياضيات، والخبراء التربويين، وذلك للأخذ بآرائهم وملاحظاتهم حوله من حيث صياغة فقراته ووضوحه، ومدى انتماء فقراته إلى كل بُعد من أبعاده، والتأكد من أنّ فقرات المقياس تقيس ما وضعت من أجله، وفي ضوء آرائهم تم إجراء ما يلزم من تعديلات على هذا المقياس، ولم يتم حذف أي من

هذه الفقرات، وانما عُدلت بعض الصياغات اللغوية، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم اعتماد المقياس بصورته النهائية والمكون من (30) فقرة.

الصدق البنائي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي من مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا، حيث بلغ عدد أفرادها (20) طالبًا من خارج أفراد الدراسة، وللتحقق من الصدق البنائي للمقياس، تم حساب معامل ارتباط بين درجاتهم لكل فقرة من فقرات المقياس، وبين درجاتهم في المقياس ككل وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي اليه، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.47-0.93)، ومع المجال (0.53-0.96)، وهذا يشير إلى أن الفقرات تقيس ما وضعت لأجله.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكليّة، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1) معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية

	أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم	السعي للتفوق في الرياضيات	التعب والمجهود في فهم الرياضيات	حب مادة الرياضيات	أهمية الرياضيات في الحياة العملية	مقياس الاتجاه نحو الرياضيات
أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم	1					
السعي للتفوق في الرياضيات	0.482**	1				
التعب والمجهود في فهم الرياضيات	0.450**	0.434**	1			
حب مادة الرياضيات	0.532**	0.461**	0.518**	1		
أهمية الرياضيات في الحياة العملية	0.475**	0.516**	0.627**	0.523**	1	
مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	0.627**	0.664**	0.625**	0.554**	0.558**	1

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين مجالات المقياس جميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، بحيث تراوحت ما بين (0.434–0.627)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين هذه المجالات، ويُعزى ذلك إلى انتماء المجالات التي تنتمي إلى "الرغبة الرياضية". كما تُظهر النتائج أن معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس كانت

مرتفعة جدًا وتراوحت بين (0.554–0.664)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يساهم بدرجة عالية في تفسير الاتجاه نحو الرياضيات. وتُعد هذه النتائج دليلًا قويًا على صدق البناء العام للمقياس واتساق مجالاته الداخلية.

ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) للتأكد من ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة تألفت من (20) طالبا، وإعادة تطبيقه عليهم بعد أسبوعين، وتم استخدام طريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (2) يبين ثبات الاستقرار ومعامل الاتساق الداخلي للمجالات والدرجة الكلية. وهي ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم	0.87	0.84
السعي للتفوق في الرياضيات	0.86	0.82
التعب والمجهود في فهم الرياضيات	0.83	0.79
حب مادة الرياضيات	0.82	0.71
أهمية الرياضيات في الحياة العملية	0.85	0.80
مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	0.90	0.88

يتبين من الجدول (2) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.71-0.84)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.82-0.87)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية والثبات.

تكافؤ المجموعات في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

للتحقق من تكافؤ المجموعات للأبعاد والدرجة الكلية لدرجات طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات القبلي، تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وفقًا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وتم استخدام اختبار "ت" لبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) نتائج اختبار "ت" تبعًا لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكليّة للمقياس

	المجموعة	العدد	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم قبلي	تجريبية	23	.993	44	.326
	ضابطة	23			
السعي للتفوق في الرياضيات قبلي	تجريبية	23	.668	44	.508
	ضابطة	23			
التعب والمجهود في فهم الرياضيات قبلي	تجريبية	23	1.072	44	.290
	ضابطة	23			
حب مادة الرياضيات قبلي	تجريبية	23	-.260	44	.796
	ضابطة	23			
أهمية الرياضيات في الحياة العملية قبلي	تجريبية	23	.234	44	.816
	ضابطة	23			
مقياس الاتجاه نحو الرياضيات قبلي	تجريبية	23	.960	44	.342
	ضابطة	23			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لاتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات القبلي، حيث تُشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعات.

دليل المعلم:

يهدف دليل المعلم المستند إلى استراتيجيات التعليم المتمايز إلى مساعدة المعلم في تدريس الوحدة الأولى من كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر الأكاديمي الجزء الأول، وهي وحدة (الاقترانات والمتتاليات والمتسلسلات)، إذ يُرجى بعد تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية، كتنمية أبعاد الاتجاه نحو الرياضيات المتضمنة في هذه الوحدة لدى الطلاب، إضافة إلى تنمية قدرات الطلاب على التعلم، وزيادة الدافعية نحو الإنجاز لديهم، وزيادة رغبتهم في تعلم الرياضيات، وإعطائهم الفرصة في ابتكار الأفكار وتوليدها للوصول إلى خبرات جديدة، كما يهدف هذا الدليل إلى إرشاد المعلم إلى تدريس المحتوى التعليمي للوحدة الدراسيّة المذكورة وفقا لاستراتيجيات التعليم المتمايز، والذي يؤمل أن يمكنه من الإبداع والإنجاز في تدريس المحتوى التعليمي هذا، وتحسين أدائهم في المواقف التعليمية بما يحقق النتاجات التعليمية المنشودة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزم الاحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في التطبيقين القبليّ والبعديّ، والرتب لكل فقره من فقرات مقياس الرغبة الرياضية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One- way ANCOVA).

عرض النتائج ومناقشتها:

تم تناول عرضًا لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي، ولتحقيق هدف الدّراسة تمت الإجابة على السؤال كالآتي:

السؤال: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات تُعزى إلى طريقة التدريس (التعليم المتمايز، الطريقة الاعتيادية)"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي وفقًا لطريقة التدريس، ويتضح ذلك في الجدول رقم (4):

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات ككل للقياسين القبلي والبعدي وفقًا لطريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبيّة	23	3.00	.255	3.90	.194
الضابطة	23	2.91	.343	3.40	.421

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقا لطريقة التدريس (التعليم المتمايز، الاعتيادية) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات ككل وفقا لطريقة التدريس (التعليم المتمايز، الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (5):

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات ككل وفقا لطريقة التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	.152	1	.152	1.432	.238	.032
طريقة التدريس	2.569	1	2.569	24.151	.000	.360
الخطأ	4.574	43	.106			
الكلي	7.535	45				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وفقاً لطريقة التدريس، فقد بلغت قيمة (ف) (24.151) بدلالة إحصائية مقدارها (0.001) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما كان حجم الأثر كبيرًا حيث فسر مربع إيتا (η^2) نسبة 36% من التباين في المتغير التابع. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة تبعًا لطريقة تدريس لمعرفة اتجاه الفروق، والجدول (6) يبين النتائج:

جدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات تبعاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبيّة	3.890	.068
الضابطة	3.413	.068

تشير نتائج الجدول (6) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبيّة الذين درسوا وفقًا لاستراتيجيات التعليم المتمايز، حيث حققوا درجات أعلى على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات مقارنة بالأفراد الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وفقاً لطريقة التدريس كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وفقاً لطريقة التدريس

الأبعاد	طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم	التجريبيّة	23	3.19	.616	3.79	.503
	الضابطة	23	3.01	.571	3.31	.315
السعي للتفوق في الرياضيات	التجريبيّة	23	2.99	.481	4.08	.402
	الضابطة	23	2.90	.476	3.71	.406
التعب والمجهود في فهم الرياضيات	التجريبيّة	23	3.03	.484	3.99	.316
	الضابطة	23	2.86	.568	3.35	.577
حب مادة الرياضيات	التجريبيّة	23	2.88	.384	3.75	.405
	الضابطة	23	2.92	.548	3.28	.639
أهمية الرياضيات في الحياة العملية	التجريبيّة	23	2.88	.451	3.88	.424
	الضابطة	23	2.86	.387	3.38	.665

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات ناتج عن اختلاف طريقة التدريس، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد. وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريس على أبعاد اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات

الأثر	الاختبار	قيمة	F	درجة حرية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	.829	5.804	5.000	35.000	.001	.453

تُشير النتائج في الجدول (8) إلى وجود أثر لطريقة التدريس دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) على القياس البعدي لأبعاد اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.829) وبدلالة إحصائية بلغت (0.001)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر طريقة التدريس، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب لكل بُعد على حدة وفقاً لطريقة التدريس، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد مقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم القبلي (المصاحب)	أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم بعدي	.187	1	.187	1.105	.300	.028
السعي للتفوق في الرياضيات القبلي (المصاحب)	السعي للتفوق في الرياضيات بعدي	.231	1	.231	1.392	.245	.034
التعب والمجهود في فهم الرياضيات القبلي (المصاحب)	التعب والمجهود في فهم الرياضيات بعدي	.220	1	.220	1.001	.323	.025
حب مادة الرياضيات القبلي (المصاحب)	حب مادة الرياضيات بعدي	.330	1	.330	1.080	.305	.027
أهمية الرياضيات في الحياة العملية القبلي (المصاحب)	أهمية الرياضيات في الحياة العملية بعدي	1.859	1	1.859	6.813	.013	.149
طريقة التدريس	أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم بعدي	2.071	1	2.071	12.263	.001	.239
	السعي للتفوق في الرياضيات بعدي	1.524	1	1.524	9.188	.004	.191
	التعب والمجهود في فهم الرياضيات بعدي	4.271	1	4.271	19.460	.000	.333
	حب مادة الرياضيات بعدي	2.316	1	2.316	7.579	.009	.163
	أهمية الرياضيات في الحياة العملية بعدي	2.878	1	2.878	10.544	.002	.213
	أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم بعدي	6.587	39	.169			
	السعي للتفوق في	6.469	39	.166			

الخطأ	الرياضيات بعدي						
	التعب والمجهود في فهم الرياضيات بعدي	8.559	39	.219			
	حب مادة الرياضيات بعدي	11.918	39	.306			
	أهمية الرياضيات في الحياة العملية بعدي	10.644	39	.273			
الكلي المصحح	أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم بعدي	10.382	45				
	السعي للتفوق في الرياضيات بعدي	8.742	45				
	التعب والمجهود في فهم الرياضيات بعدي	14.305	45				
	حب مادة الرياضيات بعدي	15.213	45				
	أهمية الرياضيات في الحياة العملية بعدي	16.566	45				

تُشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لأثر طريقة التدريس في جميع الأبعاد، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأبعاد وفقاً لطريقة التدريس، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لأبعاد مقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وفقاً لطريقة التدريس

المتغير التابع	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
أهمية الرياضيات في تطوير التفكير السليم بعدي	التجريبيّة	3.769	.087
	الضابطة	3.333	.087
السعي للتفوق في الرياضيات بعدي	التجريبيّة	4.082	.086
	الضابطة	3.708	.086
التعب والمجهود في فهم الرياضيات بعدي	التجريبيّة	3.983	.099
	الضابطة	3.358	.099
حب مادة الرياضيات بعدي	التجريبيّة	3.745	.117
	الضابطة	3.284	.117
أهمية الرياضيات في الحياة العملية بعدي	التجريبيّة	3.884	.110
	الضابطة	3.370	.110

يتبين من الجدول (10) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع أبعاد مقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات كانت لصالح الأفراد الذين تعرضوا لاستراتيجيات التعليم المتمايز مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية.

تُشير نتائج الدراسة المتعلقة بسؤالها وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبيّة، حيث بلغت قيمة (ف) (24.151) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000) وهذه قيمة دالة إحصائيّا، مما يعني أن لاستراتيجيّات التعليم المتمايز أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأكاديمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعليم المتمايز قربت المتعلمين من الرياضيات، وجعلتهم يتعرفون عليها أكثر، ويدركون أهميتها في الحياة، ويشعرون بقيمتها في حل مشكلاتهم الواقعية، وجعلهم يستمتعون أكثر بدراستها، كما أن مدخل الرياضيات الواقعية قرب الرياضيات إلى الطلاب وجعلها أكثر قرباً واتصالاً بحاجاتهم وخبراتهم الحياتية، كما كان لاستراتيجيات التعليم المتمايز دور مهم في زيادة مشاركاتهم وتعاونهم مع المعلم وإدراكهم لقيمة المادة في الحياة، مما كان له أكبر الأثر في تنمية وتحسين اتجاهاتهم نحو الرياضيات.

وقد يُعزى ذلك إلى أن استراتيجيات التعليم المتمايز تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وهذا جعل من المتعلم محور العملية التعليمية من خلال المشاركة الفعّالة، وهذا يُشير إلى قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجية الأنسب والأفضل في حل المشكلة الرياضيّة التي تواجهه تحت توجيه وإشراف المعلم، وهذا بدوره حسَّن من نظرة المتعلمين للرياضيات والاتجاه نحوها، ومن خلال تطبيق التعليم المتمايز واستراتيجياته، يمكن جعل الأنشطة الرياضية أكثر إثارة وتشويقًا للطلاب، مما يزيد من رغبتهم في المشاركة والتعلم، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة العنزي (2019) من تحسن في الاتجاه نحو الرياضيّات عند استخدام استراتيجيّة K.W.L.H، على عكس الطلاب الذي درسوا بالطريقة الاعتياديّة.

ويمكن عزو ذلك إلى أن التنوع في استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز قد حسّن من نظرة المتعلمين لمادة الرياضيات، وجعلهم أكثر نشاطًا أثناء الموقف التعليمي وهذا بدوره عزز من ثقة المتعلمين بأنفسهم وبما لديهم من خبرات سابقة، كما أدى ذلك إلى إظهار جانب التشويق لدى المتعلمين نحو تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضيات، وأظهر جمال مادة الرياضيات وأهميتها في الحياة العملية وشتى العلوم الأخرى.

كما يمكن عزو ذلك إلى أن استراتيجيات التعليم المتمايز زادت من وعي المعلم في تحديد العديد الاستراتيجية التي تفيد في تدريس الرياضيّات، وجعله متبنيًا لها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وتعديل أساليب تعليمهم لتصبح أكثر مناسبة للاستراتيجيات الحديثة، وهذا يتفق مع دراسة أبو العطايا وأبو حمادة (2019) التي وجدت أثرًا إيجابيًا لطرائق التدريس النشط في تعزيز الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات.

10.التوصيات:

توصي هذه الدراسة في ضوء نتائجها بالآتي:

-ضرورة توظيف استراتيجيات التعليم المتمايز من قِبل المعلمين والقائمين بالعمليّة التربويّة في تدريس الرياضيّات لتحقيق المزيد من الأهداف التعليمية المرجوة.

-التركيز في تدريس مبحث الرياضيات التعليم المتمايز واستراتيجياته في حل المشكلات الرياضية لما لها من اهمية في تحفيز تفكير المتعلمين بشكل عام وتحسين نظرته للرياضيات من خلال تقديمها اسلوباً منظماً وإجرائياً لحل المشكلات الرياضية وفق خطوات متسلسلة يصل فيها الى الحلول المثالية ابداعياً.

-إن الحلول التي يصل إليها المتعلم من خلال اعتماد استراتيجيات التعليم المتمايز لها درجة عالية من الموثوقية لديه وقابلة للتكرار في حل مشكلات أخرى قد تعترضه في حياته من خلال تقديمها إضافات نوعية للمخزون الموجود لديه.

المراجع العربية:

أبو عطايا، أشرف وابو حمادة، ابراهيم. (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ لتنمية التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *27*(3)، 275-297.

الأقطش، آلاء وهارون، رمزي. (2025). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى منحى التعليم المتمايز في اكتساب المعرفة المفاهيمية الرياضية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، *المجلة التربوية الأردنية*، *10*(2)، 267-287.

توملينسون، كارول. (2005). *الصف المتمايز، الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف*، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الحليسي، معيض. (2012). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي*. [رسالة ماجستير] ، جامعة أم القرى.

درويش، دعاء. (2015) برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (57)، 101- 163.

رحموني، خيرة. (2018). *اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية دراسة ميدانية بمدينة بو سعادة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف.

الرشيدان، سلوى. (2022). فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا وخفض قلق الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، *9*(2)، 275-307.

الزبيدي، صباح ومجيد، زينب. (2015) . أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية عند طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٤٦).

الزغبي، إبراهيم. (2006). *طرائق التدريس العامة: مهارات واستراتيجيات* . دار المسار.

سيف، خيرية. (2004). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية لدولة الكويت. *المجلة التربوية*. 18(33)، 23-77.

السعيدي، محمد والكحالي، خلفان والبريكي، محمد والبلوشي، عبد الرحمن والخروصي، حسين. (2017). أثر التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *6*(4)، 239-277.

الشحات، هالة. (2017). برنامج قائم علي استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (87)، 95 – 168.

الشدي، محمد. (2022). أنموذج مقترح قائم على التعليم المتمايز لتدريس العلوم وأثره على عمق المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، *مجلة العلوم التربوية، 8*(1)، 415-448.

الشمري، خالد وشوق، محمود وأبو القاسم، جليلة.(2019). فاعلية برنامج قائم على التواصل الرياضياتي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، (211)، 149-185.

صالح، ماجدة. (2015). *تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق*. دار المعرفة.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2009). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العجمي، حمد وعبدالهادي، سلوى. (2023). فعالية التعليم المتمايز باستخدام استراتيجية ضغط محتوى المنهج في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية. 37*(147)، 53-95.

عطية، محسن. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العنزي، هلال. (2019). أثر استراتيجية جدول التعلم الذاتي .K.W.L.H على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات المدرسية لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية. 43*(2)، 126-152.

العنزي، هلال. (2019). أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الهندسي ودافعية التعلم لطلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة جامعةأم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11*(1)، 1-33.

العوام، سارة والموجي، أماني والرشيدي، خالد. (2023). فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس بدولة الكويت. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية. 12* (20)، 23-52.

القرني، موسى. (2017). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية، 2*(18). 240-280.

قمرة، لطيفة. (2018). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي المقرر التوحيد ما لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات العلوم التربوية 45*(1).

الكفاوين، ساجدة وبني دومي، حسن. (2023). أثر التدريس باستخدام النمذجة الرياضية والتعليم المتمايز في تنمية التفكير الرياضي في مبحث الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في لواء المزار الجنوبي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 12* (1)، 88-105.

كوجك، كوثر والسيد، ماجده وفرماوي، صلاح الدين وعياد، أحمد وعلية، أحمد وبشرى، فايد. (2008). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*، مكتب اليونسكو الاقليمي.

اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2013). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، عالم الكتب.

مكاوي، زائيفية. (2019). *فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التواصل الرياضي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمياط.

نجدي، إيمان والغامدي، أماني. (2022). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية. 36*(142)، 37-73.

نعمان، رياض. (2016). *استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم الطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

المراجع الأجنبية:

Chamberlin, M. (2011). The potential of prospective teachers experiencing differentiated instruction in mathematics cours. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 6* (3), 120-145.

Dodge, J. (2005): *Differentiation In Action. New York*: Scholastio Inc. Ellerbrock, R. S.(2011) Differentiated instruction in an inclusive 5th grade cotaught classroom Master of Education (MEd), Bowling Green State University, Online, Last Visit 5 Jan 2012, available at.

Laubscher, D. (2017). *Guidelines for effective technology facilitation of Realistic Mathematics Education to enhance teaching practice*, a thesis submitted for the degree Doctor Philosophy in Mathematics Education at the Potchefstroom Campus of the North-West University.

Makonye, J. (2014). Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective, *Krepublishers Journal Int J Edu Sci*,*7*(3), 653-662.

.

The Effectiveness of Differentiated Instruction in Improving Attitudes Towards Mathematics Among Eleventh grade Academic Students

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of differentiated instruction in improving attitudes towards mathematics among eleventh-grade students at Al-Qadisiyah Secondary School for Boys, affiliated with the Madaba District Education Directorate. The study employed a quasi-experimental design with a convenience-based sample of (46) eleventh-grade students, equally divided into two groups: an experimental group and a control group, each consisting of (23) students. To achieve the study's objective, a mathematics attitude scale was developed, comprising 30 items distributed across five domains on a five-point Likert scale. The scale's validity and reliability were verified. The results showed a statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups on the mathematics attitude scale, favoring the experimental group. The study recommended that teachers and educators utilize differentiated instruction in mathematics teaching to achieve further educational goals.

Keywords: Differentiated instruction, improving attitudes towards mathematics, Eleventh-grade academic students

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/7/23م تاريخ قبول البحث: 2025/12/30م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

تطور الزخارف النباتية والهندسية في الفن الإسلامي حتى العصر العثماني "دراسة تحليلية".

د. ليالي علي عربيات* هلا محمد نور الحياري ** د. هناء محمد حجازي***

الملخص

يتناول البحث تطوّر الزخرفة في الفن الإسلامي منذ نشأته في القرن الأول الهجري/السابع الميلادي، بوصفه فنًّا ارتبط ارتباطًا وثيقًا بانتشار الإسلام وتعاليمه، مما أضفى عليه طابعًا جماليًا وروحيًا متفرّدًا. وقد شكّلت عمارة المساجد المجال الأبرز لتجلّي هذا الفن، حيث تجاوزت وظيفتها كمكان للعبادة لتصبح فضاءً بصريًا يعكس القيم الفكرية والجمالية للحضارة الإسلامية. ولم تقتصر الزخرفة على العمارة الدينية، بل امتدّت إلى المصاحف والسجاجيد والأواني والمصابيح، مُشكِّلة هوية بصرية وروحية متكاملة.

ورغم تأثر الفن الإسلامي في بداياته بالفنون السابقة كالفن البيزنطي والفارسي، فإنه لم يكن تكرارًا لها، بل أعاد تشكيل عناصرها ضمن إطار جمالي جديد يستجيب لمقاصد العقيدة الإسلامية ويعبّر عن حاجات المجتمع المادية والروحية. ومن خلال هذا التفاعل نشأ فن مستقل له خصائصه وقواعده وأساليبه الخاصة.

ويركّز البحث على تطوّر الزخارف النباتية والهندسية، بوصفهما أبرز العناصر الزخرفية في العمارة الإسلامية، منذ بداياتها في مسجد قباء ومساجد العصرين الأموي والعباسي وصولًا إلى مرحلة النضج في العمارة العثمانية. كما يبحث في الطرز والأساليب الزخرفية والعوامل الدينية والثقافية والتقنية التي أسهمت في صياغة هذا الفن.

وتبرز الدراسة أنّ الزخرفة الإسلامية لم تكن مجرّد وسيلة للتجميل، بل كانت انعكاسًا لفلسفة حضارية متكاملة تُجسّد هوية الفن الإسلامي ومرونته في التفاعل مع المؤثرات الزمانية والمكانية. ووفقًا لحازم جسّاب، مرّت الزخرفة الإسلامية بأربع مراحل: التأثّر بالفنون المحلية، ثم تكوّن الشخصية المستقلة، فظهور التباين مع اتّساع الإمبراطورية الإسلامية، وأخيرًا ازدياد العناصر القريبة من الطبيعة في العصور المتأخرة[1].

ويُبرز البحث إن دراسة تطوّر الزخرفة في الفن الإسلامي لا تُسهم فقط في فهم الجوانب الجمالية لهذا الفن، بل تفتح آفاقًا أوسع لفهم البنية الفكرية التي تقف خلفه، وتُظهر مرونة الفكر الإسلامي في التفاعل مع السياقات الزمنية والمكانية، وقدرته على استيعاب التأثيرات المختلفة وإعادة تشكيلها ضمن رؤية جمالية تعبّر عن روح الحضارة الإسلامية، وتُجسّد هويتها البصرية والفكرية.

الكلمات المفتاحية: الهندسة الفاضلة، الزخرفة النباتية، الطرز الفنية، التحوير.

---

* أستاذ مساعد، كلية الفنون والعمارة الإسلامية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. laialy.arabiat@wise.edu.jo

** مدرسة، قسم القانون المقارن، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

*** أستاذ مساعد، كلية الفنون والعمارة الإسلامية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1.المقدمة:

يُعدّ الفن الإسلامي من أبرز الفنون التي ظهرت في تاريخ البشرية، وقد امتاز بخصوصية جمالية متفردة تمثلت في استخدام الزخارف كوسيلة للتعبير عن الجمال بطريقة تتوافق مع المبادئ والعقيدة الإسلامية. فالزخارف في الفن الإسلامي لم تكن غايةً في حد ذاتها للتجميل، بل حملت معانٍ روحية وفكرية عميقة تعكس رؤية المسلم للكون وعلاقته بالخالق والحياة.

ظهرت هذه الزخارف في أشكال متعددة، تشمل الزخارف النباتية والهندسية وفن الخط العربي، وتم تطويرها على مر العصور لتصبح جزءاً لا يتجزأ من العمارة والفنون الإسلامية الأخرى. وقد تميز الفنان المسلم بقدرته على تحويل العناصر الطبيعية إلى أشكال مجردة متناسقة تتسم بالتكرار والتناغم، ما منح الفن الإسلامي طابعه الفريد والمتميز، وأتاح له التعبير عن الجمال الروحي والفكري في الوقت ذاته.

يتناول هذا البحث نشأة الزخرفة الإسلامية وتطورها، ويبحث في العوامل التي اثرت على تشكيلها، ويعرض كيف استطاع الفنان المسلم أن يطور أنماطاً زخرفية جديدة مستمدة من العقيدة الإسلامية، مما أعطى للفن الإسلامي هوية فريدة عبر العصور.

يقول حازم جسّاب إنّ الفنان المسلم أبدع في إعادة صياغة زخارف الفنون القديمة السابقة للإسلام، بتحوير ملامحها لتُعطي حركة دائمة من خلال ترتيب هندسي وإيقاع موسيقي، يتمثّل في التكرار والتوازن وربط الوحدات وعناصرها الزخرفية بروابط وثيقة. وبذلك، أوجدت الزخرفة الإسلامية مقياسًا جديدًا للجمال الزخرفي، قائمًا على اكتشاف مواطن الجمال في الأشكال الطبيعية وتجريدها، وتحميلها معاني ودلالات جديدة من خلال الألوان والخطوط المتداخلة والمتشابكة والمتكرّرة [i].

2.مشكلة البحث:

على الرغم من أن الزخرفة الإسلامية تُعدّ من أهم مظاهر الفن الإسلامي، إلا أن هناك إشكالية قائمة في فهم الخلفيات الفكرية والتصميمية التي توجّهت من خلالها نحو التجريد والتكرار والتناظر، وابتعدت عن التصوير السائد في الفنون السابقة للإسلام. وينظر إليها الكثيرون على أنها مجرد زينة، دون فهم لمعانيها.

وهنا يبرز التساؤل: كيف أسهمت خصوصية العقيدة والفكر الإسلامي في تشكيل هذا الفن؟ وكيف تطوّر عبر المراحل المختلفة للحضارة الإسلامية؟ وما العوامل التي أثّرت في تطوّره؟

3. أهداف البحث:

الهدف المعرفي: يهدف البحث إلى تتبّع نشأة الزخرفة في الفن الإسلامي منذ بداياتها الأولى في القرن الأول الهجري/السابع الميلادي، وتحديد المراحل التاريخية التي مرّت بها عبر العصور الإسلامية، بهدف بناء قاعدة معرفية متكاملة حول تطوّرها الزمني وتنوعها الجغرافي.

الهدف التحليلي: يسعى البحث إلى دراسة التفاعل بين التأثيرات الحضارية السابقة للإسلام وبيان أثرها في تكوين هوية الفن الإسلامي والكشف عن الكيفية التي أعاد بها الفن الإسلامي صياغة تلك المؤثرات ضمن رؤية جمالية وفكرية خاصة به.

الهدف التطبيقي: يركّز البحث على توضيح مفاهيم الزخرفة النباتية والهندسة الفاضلة والنسب الفاضلة في الفن الإسلامي، وربطها بالفكر الإسلامي كإطار جمالي وروحي، بما يسهم في تقديم إطار تطبيقي يساعد على فهم أسس التكوين الزخرفي الإسلامي وإبراز قيمته بوصفه نتاجًا حضاريًا شاملاً.

4.أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث في كونه يُعيد النظر في الزخرفة الإسلامية، ليس بوصفها عنصرًا تزيينيًّا سطحيًّا فحسب، بل كنتاج فكري وتصميمي يعكس رؤية الإنسان المسلم للعالم والكون. كما يوضّح كيف طوّر المسلمون فنونهم بطريقة مميّزة تختلف عن باقي الحضارات، وتُعبّر عن روح الإسلام وفكره.

ويُسهم هذا البحث في سدّ الفجوة المعرفية بين الفن الإسلامي كممارسة بصرية، والمضمون العقائدي الذي تستند إليه هذه الممارسة، مما يُساهم في إثراء الدراسات المعاصرة في مجال الفنون والعمارة الإسلامية.

5.منهجية البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي–التحليلي التاريخي لكونه الأنسب لدراسة تطوّر الزخارف الإسلامية ورصد المراحل التاريخية التي مرّت بها، وتحليل خصائصها الفنية والجمالية. استند الباحثون إلى تحليل بصري مباشر للنماذج الزخرفية في العمارة الإسلامية، إلى جانب المصادر التاريخية والدراسات الأكاديمية ذات الصلة. وحددت حدود البحث كالآتي:

-**زمانية** :من القرن الأول الهجري/السابع الميلادي حتى العصر العثماني.

-**مكانية** :فضاءات العمارة الإسلامية مع التركيز على المساجد بوصفها الحاضن الرئيس للزخرفة.

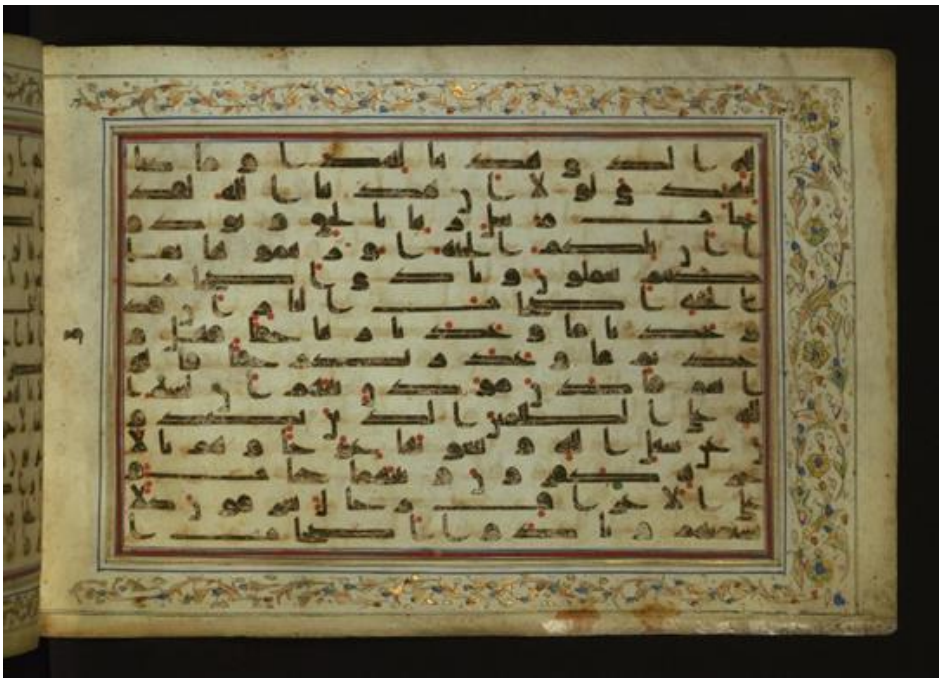
-**موضوعية** :دراسة الزخارف النباتية والهندسية حصراً، دون التوسع في الزخارف الكتابية أو التصويرية.

أما **الأدوات البحثية**، فقد تمثّلت في تحليل بصري مباشر للنماذج الزخرفية المعمارية، ودراسة وصفية مقارنة للمصادر التاريخية، إلى جانب الإفادة من بعض الدراسات الأكاديمية المتخصصة في الفنون الإسلامية. وقد تم اختيار هذا المنهج لما يتيحه من الجمع بين التوثيق التاريخي والتحليل الفني، إلا أن غياب إطار نقدي معمّق للمقارنة مع الدراسات السابقة يمثل أحد حدود هذه الدراسة.

نشأة الزخرفة [2] في الفن الإسلامي وتطورها:

يُعَدّ الجمال حاجةً فطريةً يسعى الإنسان إلى تحقيقها في محيطه وذاته. وبناءً على ذلك، تسابقت الحضارات في إبراز هويتها الفردية من خلال النتاج الحضاري الجمالي، وتنوّعت طرق التعبير تبعًا للمعتقدات الدينية. وفي سياق هذا البحث، تناول الباحثون الإطار المكاني لنشأة الفن الإسلامي، بدءًا من المدينة المنورة التي شكّلت نقطة الانطلاق الأولى لهذا الفن، مرورًا بدمشق التي أصبحت أول عاصمة للدولة الأموية، وصولًا إلى مصر التي غدت مركزًا حضاريًا هامًا في العصور العباسية والفاطمية ثم العثمانية. وقد ساهم هذا الامتداد الجغرافي والتاريخي في إثراء التجربة الفنية الإسلامية وإبراز خصوصياتها من خلال المقارنة بين تلك الفترات.

يتجلّى إبداع الفنان المسلم في إعادة صياغة زخارف الفنون السابقة للإسلام بما يتوافق مع الشريعة الإسلامية، وذلك من خلال تحوير ملامحها وتطويرها لتُضفي حركة دائمة عبر نسق جمالي تتجسّد فيه أساسيات التصميم البصري، الذي يقوم على التكرار، والتناظر، والتوازن الذي يربط بين الوحدات والعناصر الزخرفية. وبهذا، أوجدت الحضارة الإسلامية مقياسًا جديدًا للجمال الزخرفي، قائمًا على اكتشاف مواطن الجمال في الأشكال الطبيعية وتجريدها، تأكيدًا على مبدأ الوحدة من خلال الرمز المرتبط بامتداد لا نهائي يعكس مبدأ التوحيد [3].



الشكل (1): صفحة من مخطوط عباسي

تحتوي هذه الورقة من المخطوطة W.553 المحفوظة في مجموعة والترز، على آيات من سورة الأعراف، مكتوبة بالخط العباسي المبكر (الكوفي)

المجموعة: المخطوطات والكتب النادرة، العالم الإسلامي-المخطوطات الإسلامية

الخامة: حبر وأصباغ على الرق (الجلد)

التاريخ: القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي (العصر العباسي)

https://art.thewalters.org/object/W.553.15B/

يؤكّد فتحي ملكاوي أنّ جهود التجريد في الفن الإسلامي تعزّزت بصورة جعلت منه قيمةً أساسية أسهمت في صياغة شخصيّة هذا الفن، وميّزته عن الإنجاز الفني لأيّ حضارة بشريّة أخرى.

ومع أنّ التجريد في الفن الإسلامي يُعبّر عن تأمّل رياضيّ متقن، إلا أنّه في الوقت نفسه يُمثّل علاقة تكاملية متبادلة بين عمليّتي الإحساس والتعقّل معًا، تستهدف تجاوز الصورة المباشرة إلى ما وراءها، وتُعدّ ترجمة روحيّة لمبادئ الاعتقاد الديني بالغيب والعالم الآخر، وصياغات فكريّة للفهم البشريّ المؤمن في سعيه للاتصال بالملأ الأعلى والعالم المطلق[4].

ويقول أحمد علي "إنّ الزخرفة الإسلامية تُشكّل منبعًا فلسفيًّا وتجريديًّا، صاغها الفنان المسلم بتنوّع عبر العصور، حتى أصبحت جزءًا من شخصيّته. وبتحليل تلك الزخارف، ندرك أنّها لم تكن عشوائيّة، بل زخارف مجرّدة تحمل فلسفات متعدّدة؛ فظاهرها جماليّ، وباطنها تعبّديّ، وتؤدّي وظيفتها في المكان الذي وُلدت فيه، وتمثّل إسقاطات لأفعال تعبّديّة. فالزخارف النباتيّة، بلطفها ولينها، تُعبّر عن الرحمة، والزخارف الهندسيّة، بصلابتها وقوّتها، تُجسّد الحقّ والرهبة، أمّا الزخارف الكتابيّة، فتجمع بين الإنسانيّة والقوّة في حكمة." [5]

وقد صنّف فريد الشافعي تطوّر العناصر الزخرفية الإسلامية إلى أربع مراحل رئيسية:

المرحلة الأولى: من القرن الأول -الثالث الهجري (السابع -التاسع الميلادي)، وتأثّرها بالفنون المحلية للبلدان التي فتحها العرب [6].

لفت القرآن الكريم الأنظار إلى قضية الجمال والزينة وأهميتهما في حياة الفرد، وجعلهما نهجًا للحياة، بقوله تعالى: "يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ "[7]. فكان الجمال، بمستوياته المختلفة، من اللبنات الأساسية في الدولة الإسلامية، وكانت نواة هذا الجمال في الدولة الإسلامية الأولى هو الجمال المحمدي الذي يدعو إلى الفضيلة، حيث قال الرسول ﷺ: "إِنَّ اللَّهَ جَمِيلٌ يُحِبُّ الْجَمَالَ" [8]، والمقصود به الجمال المادي والجمال المعنوي. وكان الجمال هو المحرّك لربط الإنسان بربّه، ومع وجود الرسول ﷺ القدوة في المدينة الإسلامية الأولى، لم تكن الأولوية لوجود الجمال المادي، حيث كان منبع النور الحق الذي يربط الناس بدينهم [9].

يرى الشافعي أن بداية الفن العربي الإسلامي كانت في الواقع منذ عهد الأمويين (41هـ -132هـ / 661م -750م)، ذلك أن الخلفاء الراشدين، بحسب الشافعي، كانوا أقرب إلى الزهد والتقشف، وأبعد عن الزهو والترف، باستثناء الخليفة عثمان بن عفان، الذي زخرف المساجد ولوّنها. وقد أنشأ الأمويون في دمشق طرازًا خاصًا سُمّي باسمهم (الطراز الأموي)، استمدّوه من الفنون الشائعة في سوريا في ذلك الوقت، كالفن الساساني والفن البيزنطي، بعد استبعاد الرموز المسيحية أو الوثنية [10].

الشكل (2): اسوار قصر المشتى

يمثل الأسوار الخارجية والبوابة الرئيسية البالغ طولها 33 مترًا وارتفاعها نحو 5 أمتار، من الجدار الخارجي الجنوبي لقصر المشتى في الأردن الذي بُني خلال حكم الخليفة الأموي الوليد الثاني (743–744م)، لكنه بقي غير مكتمل بسبب اغتياله. ويُعد هذا القصر من الأعمال الأساسية في العمارة الإسلامية المبكرة.

العصر الاموي – منتصف القرن الثامن الميلادي

Berlin، Museum of Islamic Art

https://www.smb.museum/fileadmin/website/Museen_und_Sammlungen/Museum fuer_Islamische_Kunst/Ueber_Uns/Profil/ISL_Fassade_Kalifenpalast_Mschatta.jpg

فكان المجتمع الإسلامي المبكر، على حدّ قول زكي محمد حسن: "خاليًا من الفنون الجميلة بأنواعها." وكذلك يقول ابن خلدون في مقدمته: "فكان الدين أول الأمر مانعًا من المغالاة في البنيان والإسراف في غير قصد"[11].

ومن وجهة نظر الباحثين، فإن مفهوم الجمال في الإسلام مرتبط بالاستعمال والاستخدام الوظيفي؛ فقد كانت عمارة المسجد النبوي في الفترة الراشدية (11-41 هـ / 632 -661 م)، الذي كان مركز إدارة شؤون الدولة الإسلامية في عهد الخليفة عثمان بن عفانﷺ ، نموذجًا واضحًا في اختيار وانتقاء الأفضل والأشمل، إذ لم يكن الهدف من توسعته تحقيق فخامة معمارية بقدر ما كان تحقيق كفاءة وظيفية وجمالية لخدمة المسلمين، باعتباره مركزًا للدين والإدارة والتعليم.

كما كان إرساء قواعد الخط العربي في عهد الخليفة علي بن أبي طالب﵁ بمثابة اللبنة الأساسية في تطوّر هذا الفن المرتبط بالكلمة الإلهية.[12].

المرحلة الثانية: فتمتد من القرن الثالث-السادس الهجري (القرن التاسع -القرن الثالث عشر الميلادي)، حيث بدأ الفن الإسلامي يُكوّن شخصيته المستقلة مع بقاء التأثيرات بالحضارات الأخرى.

وفي العصر العباسي (132-656 هـ / 749-1258 م)، سار الفن الإسلامي في اتجاه جديد، حيث كثرت الفتوح، واتسعت البلاد الإسلامية، واختلط العرب بغيرهم من الأمم الأخرى، فجمعوا شتى **الأساليب الفنية** [13] القديمة، وطبعوها بطابع الدين الإسلامي، وانتقلوا من مرحلة الاقتباس إلى مرحلة العطاء الجميل والإبداع، فأخرجوا صورًا فنية جديدة لا تخرج عمّا رسمه الدين الإسلامي، مشكّلين **الطراز** [14] المسمّى بـ"الطراز العباسي"، الذي تأثّر بالأساليب الفنية الفارسية. وقد بلغ هذا الطراز قمّته عند بناء مدينة سامراء في القرن الثالث الهجري/التاسع الميلادي، ونجح العباسيون، كالأمويين، في فرض أساليبهم على الإمبراطورية الإسلامية كلها.[15]. الشكل **(3)**

الشكل (3): تاج عمود من العصر العباسي

تاج عمود مزخرف بأوراق نباتية، أواخر القرن الثامن الميلادي، من المرمر والجبس؛ منقوشة بنحت بارز، صُنعت في سوريا، على الأرجح في الرقة، بارتفاع 28.6 سم

القرن الثامن الهجري – رقة -سوريا The Metropolitan Museum of Art

https://smarthistory.org/arts-abbasid-caliphate/

وحين ضعفت السلطة المركزية العباسية، ضعف الشكل الموحّد للفن الإسلامي، وبدأت تنشأ أساليب محلية مستقلة مع نشوء السلطات المحلية المستقلة في الأقاليم الإسلامية [16].

المرحلة الثالثة: فتمتد من القرن السادس -الثامن الهجري (القرن الثالث عشر-السادس عشر الميلادي) حيث ظهر التباين في العناصر والتقنيات الزخرفية لاتساع الإمبراطورية الإسلامية.

فقد حاول العباسيون نشر طراز إسلامي خاص بهم في مصر، كما في مسجد أحمد بن طولون، الشكل (4)، فنقلوا من العراق كثيرًا من الزخارف التي مهّدت لإنتاج محلّي مُقتبَس مما وُجد في بغداد، مع تعديل استمرّ في التطوّر والظهور حتى جاء الفاطميون (297-567 هـ /909-1171م)، فبعث خلفاؤهم وأمراؤهم روحًا جديدة في طراز مستقل، غنيّ بالرونق والجمال، وصدق التعبير وتفرّد الشكل، مما جعله يبدو عصرًا متفرّدًا بما خلّفه من نتاج معماري من القصور والمساجد، مُوشّى بكتابات تاريخية وزخارف عربية نباتية وهندسية [17]. الشكل (5)

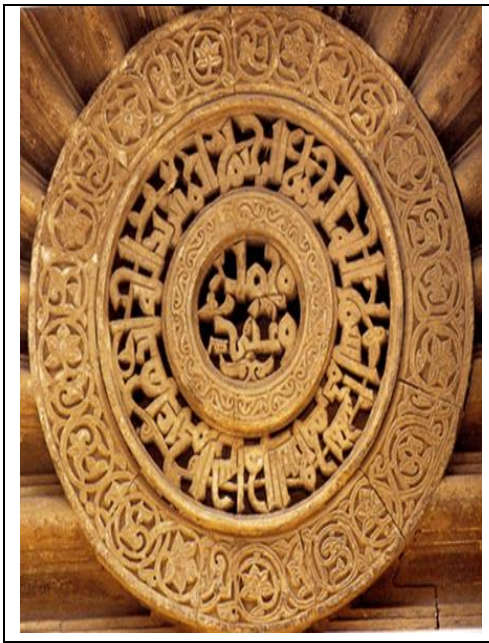
الشكل (4): بطن قوس

بطن قوس من فناء مسجد أحمد بن طولون

العصر العباسي – القاهرة

Art of Islamic pattern

https://adamwilliamsonart.com/products/ibn-tulun-stucco-soffits



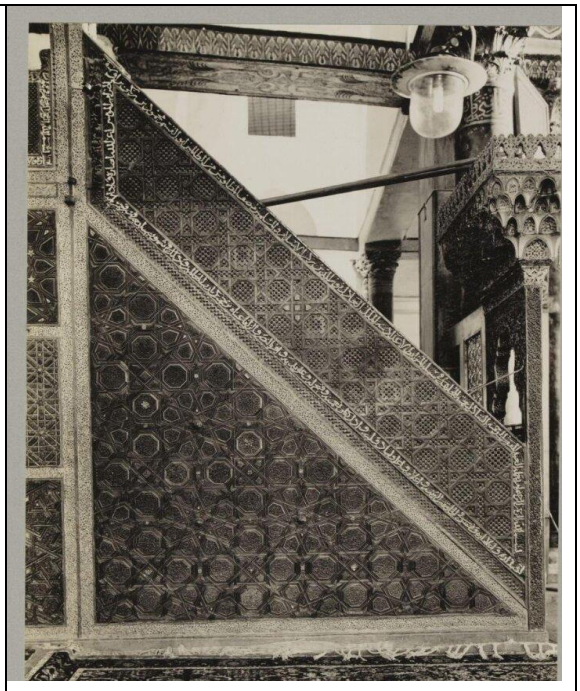
الشكل (5): شارة دائرية فوق بو ابة المسجد الأقمر

تحتوي الشارة الموجودة في القوس فوق بوابة مسجد الأقمر في القاهرة على دائرة تحمل نقشًا بالخط الكوفي الفاطمي.

https://ismailimail.blog/2015/02/18/brilliant-works-of-art-and-architecture-were-created-during-the-fatimid-period

وفي عصر الأيوبيين (567-655 هـ / 1171-1257 م)، لم تكن هذه الفترة غنيّة بالازدهار والتطوّر الفني كما في العصور السابقة، إذ كانت أولويات الفترة الأيوبية تتلخّص في مواجهة الحروب الصليبية، والسعي إلى التصحيح المذهبي في الدولة الإسلامية، بعد محاولة الدولة الفاطمية إرساء المذهب الشيعي كمذهبٍ رسميٍّ للدولة الإسلامية. وعلى الرغم من هذه التحديات، شهدت هذه المرحلة نقلة نوعية في العناية بالعناصر المعمارية داخل المساجد، كالمحاريب والمنابر، التي أصبحت تحمل طابعًا فنيًا مميزًا [18]. الشكل (6)

أما في عصر المماليك (648-923 هـ / 1250-1517 م)، الذي ظهر في مصر والشام، فقد ازدادت ثروات البلاد، ومال أمراء المماليك إلى حياة الترف، وملء القصور بالأثاث النفيس، والتسابق في بناء القصور والمساجد والمدارس والأضرحة، واقتناء كل ما هو جميل ونادر [19].



الشكل (6): منبر صلاح الدين

الجانب الأيمن من منبر صلاح الدين من العصر الأيوبي في المسجد الأقصى – القدس

صورة فوتوغرافية التُقطت بين عامي 1919 و1921

https://collections.vam.ac.uk/item/O1315145/right-flank-of-the-minbar-photograph-kac-creswell/

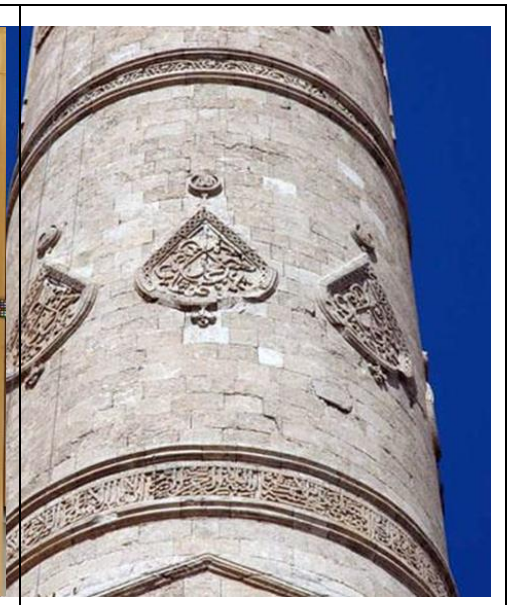
الشكل (7): محراب مسجد السلطان حسن

محراب رخامي في الإيوان القبلي في مدرسة السلطان حسن في ميدان القلعة، القاهرة، مصر 764هـ / 1362 م- من العصر المملوكي

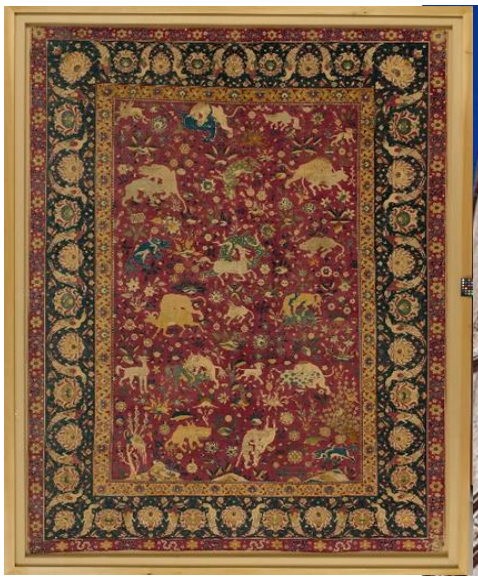
www.archdaily.com

المرحلة الرابعة: من القرن الثامن-الحادي عشر الهجري (السادس عشر-التاسع عشر الميلادي)، في العصور الإسلامية المتأخرة، ازداد تمثيل العناصر القريبة من الطبيعة [20].

أما في العراق والشرق الإيراني، فقد نشأ طراز جديد مبنيّ على الطراز العباسي، هو الطراز السلجوقي، الذي أُتيح له التبلور في عهد السلاجقة (429-590هـ-1037-1194م)، في القسم الشرقي من العالم الإسلامي، وبالتزامن مع الدولة العباسية، ثم قامت بعد ذلك في إيران (الشكل 8). وبعد تمزّق الإمبراطورية السلجوقية إلى دويلات، ظهرت أساليب قومية إيرانية، أولها الطراز المغولي، الذي ازدهر منذ أن وطّد المغول(603-735هـ/1206-1335م) حكمهم هناك، حتى سقط خلفاء تيمور (772-912هـ /1370-1506م)، وعند قيام الدولة الصفوية (907-1148هـ/1501-1736م)، ازدهر الطراز الصفوي وسيطر حتى بداية القرن الثاني عشر الهجري-الثامن عشر الميلادي، ثم فقد تألّقه بعد ذلك مع سيطرة الفنون الأوروبية [21].



الشكل (8): جامع ماردين الكبير-العصر السلجوقي
تفصيل من المئذنة يُظهر الجزء السفلي من السارية، مع شريطين كتابيين وزخارف قطرية مكتوبة بالخط الكوفي مما يشير إلى أن المسجد أُسِّس على الأرجح في القرن الحادي عشر على يد السلاجقة
جامع ماردين الكبير – ماردين، تركيا.
https://www.archnet.org/sites/2066



الشكل (9): سجادة حريرية من العصر الصفوي
سجادة حريرية بزخرفة نباتية وحيوانية، صُنعت في إيران، على الأرجح في كاشان في النصف الثاني من القرن السادس عشر.
The Metropolitan Museum of Art
https://www.metmuseum.org/art/collection/search/446642

وقد دخل الفن الإسلامي إلى الهند منذ القرن العاشر الهجري/ الثامن عشر الميلادي، إلا أنه كان متأثرًا بالطراز الإيراني. كما أن العثمانيين (687-1343هـ / 1388-1924م) أوجدوا منذ القرنين التاسع والعاشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين طرازًا تركيًا تأثر في بدايته بالأسلوب البيزنطي، ثم بالأساليب العربية، وبعد ذلك تأثر بالطرز والأساليب الفنية الأوروبية.

الشكل (10): شُبَّاك قوسي الشكل من العصر العثماني

شُبَّاك قوسي الشكل فوق نافذة أو بوابة في قصر بيالي باشا أو مسجد بيالي باشا في إسطنبول.
صنعت بلاطات الازنيك في مدينة إزنيك بغرب الأناضول خلال النصف الثاني من القرن السادس عشر، حوالي عام 1573.

https://collections.mfa.org/objects/8559/tile-lunette?ctx=503074a6-9e64-4f1c-9f57-c3acf401defa&idx=23

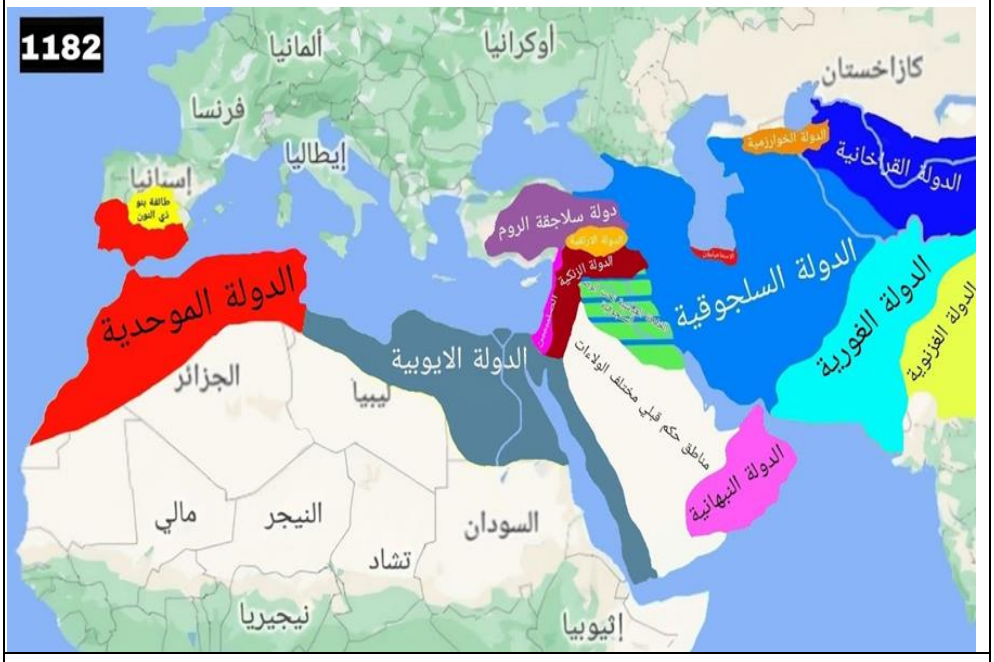
وقد استمرت فترة الازدهار في بداية هذه المرحلة، وزادت العناصر القريبة من الطبيعة، ثم بدأ التدهور نتيجة ضعف الحكام وسيطرة الأتراك واستبدادهم، وظهور النفوذ الأوروبي [22].

ورغم امتلاك الفن الإسلامي لسمات عامة تميّزه عن فنون الحضارات الأخرى، إلا أنه خضع لتحولات ملموسة ارتبطت بتعدد العصور السياسية، من شرق العالم الإسلامي إلى غربه. وبناءً على المتغيرات السياسية والجغرافية ودرجات الاستقرار، نشأت مراحل زمنية كان لها أثر واضح في تشكّل ملامح الفن الإسلامي. وتُعد هذه المرحلة تحديدًا بمثابة نقطة تحوّل، تجلّت فيها نتائج

التفاعل الحضاري بين الحضارات الإسلامية والسابقة عليها، وهو ما أسهم في صياغة تعبيرات فنية جديدة، ليكوّن هوية بصرية جديدة تعبّر عن خصوصية كل فترة [23].

فعلى سبيل المثال، تزامن العصر السلجوقي مع العصر العباسي، وأسفر هذا التزامن عن ظهور الفن الأيوبي، بينما التقت التأثيرات التيمورية مع المغولية، فكان الناتج هو الطراز الصفوي، الذي شكّل بدوره قاعدة لتطور الفن العثماني. ويُنظر إلى الفن العثماني لاحقًا كنقطة انطلاق أثرت في بدايات الفن الأوروبي، لا سيما خلال العصور الوسطى المتأخرة [24]. (الشكل 11)

.



(الشكل 11): خريطة العالم الإسلامي

في القرنين الحادي عشر والثاني عشر، كان الخلفاء العباسيون في بغداد رمزًا دينيًا، بينما حكم السلاجقة فعليًا معظم المناطق. ومع نهاية القرن الثاني عشر، ظهر الأيوبيون في مصر والشام كقوة سياسية وعسكرية، بينما بقي العباسيون رمزيين.

https://i.ytimg.com/vi/FVHr53FXCVA/maxresdefault.jpg

6.تصنيف عناصر الفن الاسلامي من حيث التصميم:

يمثل العامل البصري محورًا هامًا في تشكيل الهوية البصرية للفن الإسلامي، وقد تلخصت هذه الهوية من خلال عناصر تصميمية مميزة تمثلت في: الخط العربي، الزخرفة النباتية، والهندسة الفاضلة. وتتناول هذه الدراسة عنصري الزخرفة النباتية والهندسة الفاضلة، لما لهما من دور جوهري في صياغة الخصوصية الجمالية والتعبيرية لهذا الفن.

أولا: الزخرفة النباتية [25]:

وتُعرَّف الزخارف النباتية بأنها كل زينة أو حلية زخرفية تعتمد في رسمها أو نقشها على عناصر نباتية، كالسيقان والأوراق والأزهار والثمار، وتختلف أشكالها وصورها سواء كانت على هيئتها الطبيعية أو محوَّرة عن الطبيعة بصورة بعيدة عن صورتها الأصلية [26].

والمتتبع لتاريخ الزخرفة النباتية في الفن الإسلامي يجد أنها مرّت بثلاث مراحل بارزة حتى اتضحت معالم هذه الزخرفة وأصولها، وذلك بقياس قرب العناصر الزخرفية أو بُعدها عن الواقع الفعلي في الطبيعة. وتسمى هذه العملية "التحوير"، وهي الإجراء التصميمي للعنصر البصري الذي يقوم به الفنان للوصول إلى العنصر المجرّد. وفيما يلي استعراض موجز لهذه المراحل وخصائص كل مرحلة منها:

1-المرحلة الأولى: مرحلة التحوير البسيط:

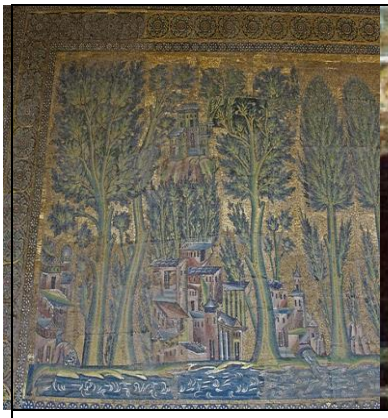
تتمثل ملامح هذه المرحلة في الزخارف التي وصلتنا من العصرين الأموي والعباسي، التي اشتملت على رسوم لنباتات مختلفة من أشجار وأزهار صُوِّرت بطريقة مغايرة لأشكالها الطبيعية، الشكل (12)، وتميزت هذه المرحلة بتجريد النباتات من عناصرها الرئيسة الموجودة في الطبيعة، مع الإبقاء على العلامات الدالة على نوع النبات الذي تم تجريده. كما امتاز هذا النوع من التحوير بالبساطة وقربه من الواقع أو مصدر الإيحاء البصري من الطبيعة. وإجمالًا، نلاحظ ظهور أشكال نباتية تختلف عن مثيلاتها مما كان سائدًا في زخارف الأمم السابقة للإسلام. [27].

الشكل (12): فسيفساء قبة الصخرة

نموذج للزخارف النباتية على الفسيفساء موجود في التثمينة الداخلية لقبة الصخرة المشرّفة.

Oleg ، Said Nuseibeh،The Dome of the Rock

1996، Publishing: Thames & Hudson،Grabar



الشكل (13): فسيفساء المسجد الأموي

نموذج لفسيفساء لوحة البردي في الرواق الغربي لفناء المسجد الأموي – دمشق – سوريا.

، Nuremberg،(Carola aggi

2005)

2- المرحلة الثانية: مرحلة التحوير المتوسط:

اعتمد الفنان المسلم في زخارفه النباتية في هذه المرحلة على أوراق وعناقيد العنب وكيزان الصنوبر، فضلًا عن المراوح النخيلية، الشكل (14). إذ نفذها بأسلوب مجرد (غير مطابق للواقع)، استخدم فيه الشكل المنحني لرسم طرفي المروحة النخيلية ونهايات أطرافها، مستفيدًا من انسيابيتها وطواعيتها للتحوير بسهولة. ونجد في هذا الأسلوب أحد الأسس الفكرية والبنائية للزخرفة الإسلامية. وقد استطاع الفنان المسلم في مرحلة التطور هذه أن يوجد أسلوبًا زخرفيًا نباتيًا مختلفًا عن المرحلة السابقة، ازداد فيه البعد عن تمثيل الواقع الفعلي للعناصر النباتية الطبيعية، مستفيدًا بذلك من خواص المسارات الحلزونية والخطوط المنحنية في خلق أشكال جديدة وفق منظومة زخرفية اتخذت فيها العناصر النباتية المحوَّرة ترتيبًا شبه هندسي، بالاعتماد على التكرار والتناظر بين الوحدات الزخرفية، لتعكس حركة بصرية لا شعورية تظهر التنظيم المقصود للعلاقات بين هذه الوحدات.

الشكل(14) : طراز سامراء الأول تكسيه جدارية تعود إلى منزل خاص في سامراء، العراق، ويعود إلى القرن التاسع الميلادي. جص منحوت من الطراز الأول من طرز سامراء Berlin،Museum of Islamic Art https://depts.washington.edu/silkroad/museums/mik/miksamarra.html	**الشكل (15): طراز سامراء الثاني** تكسيه جدارية تعود إلى منزل خاص في سامراء، العراق، ويعود إلى القرن التاسع الميلادي. جص منحوت من الطراز الثاني من طرز سامراء. Berlin، Museum of Islamic Art. https://depts.washington.edu/silkroad/museums/mik/miksamarra.html

3- المرحلة الثالثة: مرحلة التحوير الكامل:

تتمثل هذه المرحلة بتأثير أسلوب التجريد في الزخرفة النباتية، حيث يعتمد على الحركة الحلزونية المتوازنة للأغصان ذات المسارات المنتظمة، المحكومة بالتكرار المتناظر والمتشابك والمتداخل، سواء في الغصن الواحد أو بين الأغصان المتعددة. بعد ذلك، يقوم **المزخرف**[28] المسلم بملء الفضاءات بين تلك الأغصان ذات المسارات الحلزونية بالأوراق النباتية المجردة المختلفة، كالمراوح النخيلية، والأوراق الزهرية، والشجيرات الصغيرة، التي يجري ترتيبها وفق منظومة ذات ترتيب هندسي **ونسب**[29] موزونة بدقة، وفي تناظر تام بين أحجام وألوان الأوراق والأزهار، مع مراعاة العلاقات الفراغية الزخرفية كالتقابل والتماثل والتكرار. وقد أصبحت هذه المبادئ فيما

بعد من القواعد المهمة في فن الزخرفة الإسلامية، كما يمكن مشاهدتها في الوحدات الزخرفية التي تزين العديد من التحف الإسلامية التي وصلتنا من العصور الفاطمية والأيوبية والمملوكية والأندلسية، سواء في المشغولات المعدنية أو الخشبية أو الجداريات أو المخطوطات وغيرها. الشكل(16)

الشكل(16): طراز سامراء الثالث
تكسية جدارية تعود إلى منزل خاص في سامراء، العراق، ويعود إلى القرن التاسع الميلادي.
خص منحوت من الطراز الثالث من طرز سامراء
Berlin،Museum of Islamic Art

https://depts.washington.edu/silkroad/museums/mik/miksamarra.html

ثانياً: الهندسة الفاضلة:

استخدم الإنسان الزخارف الهندسية في معظم الحضارات القديمة، منذ العصر الحجري وحتى العصور الحديثة. الشكل (17) ويعود استمرار ظهور هذه الزخارف إلى سببين رئيسيين: **الأول** هو ميل الإنسان الطبيعي إلى التفكير التجريدي، أي استخدام الأشكال الرمزية والبسيطة للتعبير عن أفكاره. أما السبب الثاني فهو طبيعة المواد والأدوات التي استخدمها أثناء عملية الصناعة، مثل الحجر والخشب، التي ساعدت على تشكيل أنماط هندسية متكررة. [30]

يمكن القول إن نشأة الزخارف الهندسية لم تكن دائمًا نتيجة قرار فني واعٍ، بل نشأت في كثير من الأحيان كاستجابة طبيعية وغير مباشرة لطريقة تفكير الإنسان وتفاعله مع بيئته. فقد كان التجريد الهندسي وسيلة للتعبير عن فهم الإنسان للعالم من حوله، وعن رغبته الداخلية في تنظيم الفضاء والأشكال بطريقة منسجمة ومنظمة. ولهذا السبب أصبحت الزخارف الهندسية جزءًا أساسيًا من ثقافات متعددة عبر العصور.

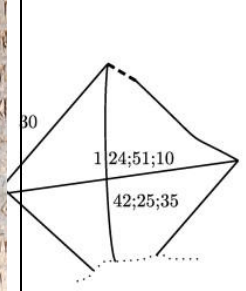
أما في الفكر الإسلامي، فقد أُطلِق على الزخارف الهندسية مسمى "الهندسة الفاضلة"، ويُقصد بها أن يكون للشكل الخارجي معنى داخلي، وأن يعكس العمل الفني الفضيلة والجمال الداخلي، وهذا ما يمنحه قيمة أعلى من مجرد الرسم الزخرفي أو الإتقان الفني [31]. فالشكل الخارجي للعمل

الفني لا يُفهَم بمفرده، بل يُنظر إليه على أنه يعكس حقيقة داخلية تتمثل في علاقة الكل بالجزء والجزء بالكل.

وفي عناصر الفن الإسلامي عامةً، اهتم الفنانون باستخدام النِّسَب الدقيقة والمتناسقة للوصول إلى الجمال. لكن هذا الجمال لم يكن شكليًا فقط، بل كان يهدف إلى التعبير عن الفضيلة والانسجام، وهو ما يجعل هذه الأعمال تحمل بُعدًا روحانيًا [32].

هذا المفهوم يُشبه ما عُرف في الحضارات القديمة باسم "الهندسة المقدسة"، حيث كانت الأشكال الهندسية تُستخدم كرموز تمثل الخلق والنظام الكوني .فالأشكال مثل الدائرة أو المربع أو المثلث لم تكن مجرد أشكال عادية، بل كانت لها معانٍ عميقة تُعبر عن التوازن في الكون [33].

الشكل (18)



الشكل (17): الوجه الأمامي للرقيم YBC 7289

الوجه الأمامي للرقيم YBC 7289، ويظهر في اليسار رسمٌ توضيحي مُعاد التحرير، وفي اليمين صورة فوتوغرافية للرقيم مقدمة بإذن من W. Casselman، وبإذن من مجموعة بابلية جامعة ييل.

https://www.sciencedirect.com/science/article

الشكل (18): أحد نقوش برسيبولس

الكتابة المسمارية وهي أحد ادم اشكال الكتابة في العالم التي أنشئت في بلاد ما بين النهرين

"Keilschrift "in،D.O. EDZARD 5 ،Reallexikon der Assyriology .1976-80)،(Berlin

أخذت الزخارف الهندسية في ظل الحضارة الإسلامية أهمية خاصة وشخصية فريدة لا نظير لها في أي حضارة من الحضارات، فأصبحت في كثير من الأحيان العنصر الرئيسَ الذي يغطي مساحات كبيرة. وكان هَمُّ الفنان المسلم وشغله الشاغل البحث عن تكوين جديد مبتكر يتولد من اشتباك قواطع الزوايا أو مزاوجة الأنساق الهندسية، حيث يؤدي الخط المستقيم والمنحني دورًا مشابهًا لدور الزخرفة النباتية. وقد ساهمت هذه الخصوصية في جعل الزخرفة الهندسية الإسلامية رمزًا للاتساق والجمال والتناغم، ووسيلة لتجسيد مفاهيم فلسفية وروحية عميقة [34]، لتحقيق مزيد من الجمال الرصين الذي يضفيه على التحف التي ينتجها. وعلى الرغم مما يبدو في الزخارف الهندسية الإسلامية من تعقيد، فإنها في حقيقتها بسيطة، تعتمد على أصول وقواعد، كان من بينها تقسيم المحيط إلى أجزاء متساوية، ثم توصيل النقاط بعضها ببعض للحصول على أشكال هندسية مختلفة. وهذا يدل على عناية المسلمين بعلم الهندسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

ومن أبرز أنواع الزخارف الهندسية التي امتازت بها الفنون الإسلامية الأشكال النجمية متعددة الأضلاع التي تشكل ما يسمى (الأطباق النجمية). وقد انتشر هذا الضرب من الزخارف في مصر والشام في العصر المملوكي، وفى العراق في العصر السلجوقي (429 هـ -590 هـ / 1037م – 1194 م)، ثم امتد إلى بلاد المغرب العربي، واستخدم في زخارف التحف الخشبية والمعدنية، وفى الصفحات المذهبة في المصاحف والكتب، وفى زخارف السقوف وفي التراث الاندلسي المغربي؛ حيث تمثل أحد أبرز ملامح الفن التقليدي المغربي، خصوصًا في فن (الزليج) [35] الذي لايزال يُنتج بتقنيات حرفية حتى يومنا هذا.

وتطوّرت الأنساق الهندسية في بلاد الأناضول وامتدت لتطبع بصماتها على الفنون الإيرانية والهندية، حيث تنوّعت بين البساطة والزخرفة المعقّدة، واندمجت مع الزخارف النباتية والخطية [36] في الفنون المنقولة وغير المنقولة [37].

7.منابع الزخرفة الهندسية:

من الملاحظات الجديرة بالاعتبار أن الزخارف الهندسية عامةً كانت أكثر انتشارًا في مصر وسوريا، ولعل هذا يؤكد لنا الوحدة الفنية التي تمتد في فنون مصر وبلاد الشام منذ أقدم عصورها إلى الآن.

ومن الملاحظ أن الزخارف الهندسية أكثر ذيوعًا في الطراز المملوكي منها في سائر الطرز الإسلامية، حتى لقد قيل إنها ترجع إلى الفن المصري القديم، كما قال آخرون إنها تظهر في زخارف الخيام والسجاجيد التي كان يصنعها الأقوام الرحل الذين كانوا يعيشون في أواسط آسيا. وقال

فريق ثالث إنها ربما تأثرت بالرسوم الهندسية التي أتقنها بعض صناع الفسيفساء البيزنطيين، وورثها عنهم صناع الفسيفساء المسلمون. والمعروف أن بعض الزخارف الهندسية التي استخدمها البيزنطيون والقبط انتقلت إلى إيرلندا، حيث استُخدمت في تزيين الصور التوضيحية في المخطوطات، ولكن لم يكن لها هناك الوفرة والتعقيد اللذان كانا لها على يد المسلمين، واللذان كانا يكسبان بعض أجزائها شيئًا من الحركة والحياة [38].

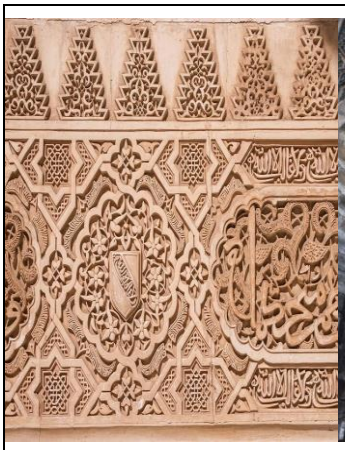
كما شاع في العراق نوع من الزخارف الهندسية المعمارية المميزة، عُرفت باسم "الزخارف الحصيرية"، حيث يُستخدم فيها الآجر وفق نظام حسابي دقيق (الشكل 19). وقد بلغت هذه الزخارف أوج ازدهارها في العصر العباسي، وبرزت بشكل خاص في المدرسة المستنصرية في بغداد (625 هـ / 1227 م). كما تظهر هذه الأنماط في العديد من الآثار الإسلامية، ولا سيما في قصور الحمراء بغرناطة (الشكل 20).

ومن الجدير بالذكر أن العديد من العناصر المعمارية البنيوية عززت وظائفها التشييدية من خلال تحولها إلى عناصر زخرفية هندسية، مما أضفى على العمارة الإسلامية طابعًا جماليًا وفنيًا فريدًا.

الشكل (19): نقوش المدرسة المستنصرية

فتحة أعلى الرواق في الواجهة الشمالية الغربية أو الجنوبية الشرقية من فناء المدرسة المستنصرية في بغداد، وتتميز هذه الفتحة بنسق هندسي منحوت من الطين.

www.archnet.org



الشكل (20): نقوش قصر الحمراء

نقش على الرواق الشمالي في فناء الريحان في قصر الحمراء

www.archnet.org

الزخرفة الهندسية وعلاقتها بالفلسفة الإسلامية:

لم يكن اعتماد الفنان المسلم على الزخرفة الهندسية مجرد خيار جمالي أو أسلوب تزييني، بل كان نابعًا من رؤية فلسفية عميقة ترى في الأنساق الهندسية تجسيدًا للوحدة الإلهية المتجلية في تعددية الخلق. فقد مثّل التكرار المنتظم للأشكال الهندسية وسيلة للتعبير عن نظام كوني دقيق تحكمه مقاييس تناظرية ثابتة، تُحاكي انسجام الطبيعة وتنظيم الوجود [39].

ويقول أحمد علي "إنّ الرؤية الإسلاميّة مفعمة بالحساب والهندسة والرياضيات؛ فهناك مثلًا: الحسنة بعشر أمثالها، وأنصبة الزكاة، ونِسَب المواريث، وسبعون ضعفًا، وعدد الركعات... إلخ. وقد انعكس ذلك على الفن الإسلامي، فنجد هذا الفن معمورًا بالجوانب الهندسيّة والمنطق الرياضي "[40].

يمكن القول إن اهتمام الفنان المسلم بالزخارف الهندسية وشغفه بابتكارها يعود جزئيًا إلى النظرة السائدة في الثقافة الإسلامية تجاه تصوير الكائنات الحية، حيث تراوحت هذه النظرة بين التحريم والكراهية، خاصة في السياقات الدينية. وقد دفعت هذه التحفظات العديد من الفنانين إلى الابتعاد عن التصوير التشبيهي، والتوجه بدلًا من ذلك إلى تطوير الزخارف الهندسية بوصفها وسيلة فنية مباحة وغنية بالإمكانيات الشكلية.

وقد وجد الفنان المسلم في الأشكال الهندسية مجالًا واسعًا للتجريب والإبداع، فعمل على تطويرها وتوليد أنساق جديدة ومعقدة منها، حتى أصبحت عنصرًا مميزًا في الفن الإسلامي، تُستخدم في العمارة، والخزف، والمنسوجات، والمخطوطات وغيرها [41].

ومن هنا، لم يفصل الفلاسفة المسلمون بين الجمال والعقل، ولا بين الشكل والمضمون، بل نظروا إلى الإبداع الهندسي باعتباره جزءًا من مشروع روحي وأخلاقي أكبر، يعيد الإنسان إلى موضعه الطبيعي في الكون: كائن عاقل يسعى لفهم النظام الإلهي ومقاربته في سلوكه وأعماله.

8.مفاهيم خاصة بالهندسة الفاضلة ورمزياتها:

أولاً: مفهوم المضلعات الهندسية الأساسية:

الشكل السداسي:

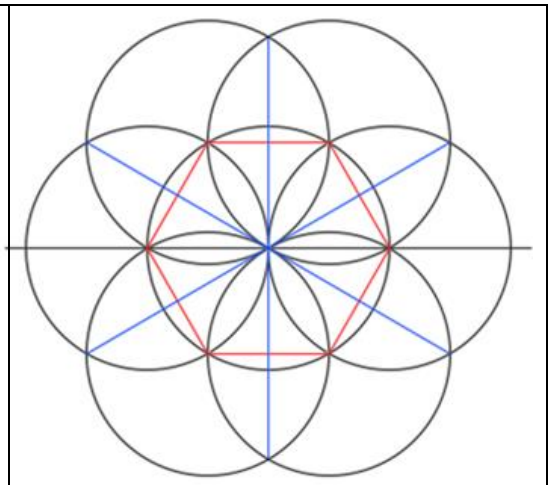
يُنتج تكرار الدائرة الأولى حول مركزها الشكل الهندسي المعروف باسم "زهرة الحياة"، ومن هذا التكرار تتجلّى السمات التصميمية التالية:

1.يتكوّن خط عمودي متعامد على خط الأفق، مما يُرسّخ التوازن البصري.

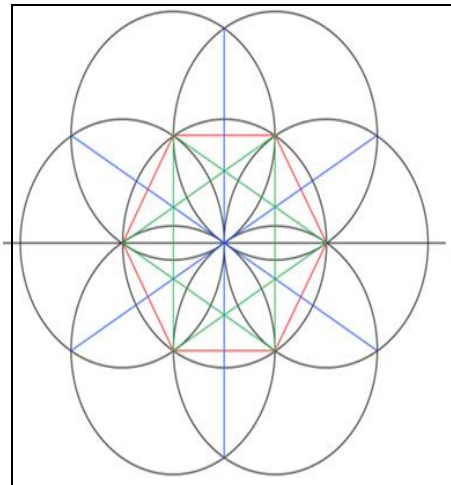
2.يتشكل الخط المحوري باتجاهين، مما يُهيّئ لظهور بعد تصميمي ثالث يضفي عمقًا على الشكل.

3.يظهر المضلع السداسي وهو النسق الكامل، ويتميّز بأن طول ضلعه يساوي نصف قطر الدائرة التي أنتجته، مما يعكس انسجامًا دقيقًا في النسب الهندسية. الشكل (21)

4.إذا رسمنا النجمة السداسية داخل الشكل، يتولّد مدار داخلي يرتبط بنسبة مع الشكل الأساس، وتسمّى عملية رسم النجمة داخل المضلع في التعبير العلمي التقني في مراجع الهندسة الفاضلة "تضاؤل.(diminishing) " [42].



الشكل (21): طريقة رسم مضلع السداسي هندسياً
يتشكّل المضلع السداسي، وهو النسق الكامل، عندما يكون طول ضلعه مساويًا لنصف قطر الدائرة المُنشِئة له.
المرجع: رسم الباحثة



الشكل (22): طريقة رسم النجمة السداسية
رسم النجمة السداسية من زوايا الشكل يُستخدم للحصول على مدار داخلي أصغر داخل الشكل الهندسي.
المرجع: رسم الباحثة

يتشكّل من النسق السداسي أولى الشبكات المنتظمة، وهي شبكة المثلثات متساوية الأضلاع، وتُصنَّف بأنها أولية، أي لا يمكن تحليلها إلى أشكال أبسط منها. ويحتوي النسق السداسي على جميع احتمالات النِّسَب واشتقاقاتها، التي تتضح بعد ممارسة متعمقة وخبرة طويلة في هذا المجال [43].

الشكل المربع:

يُعد الشكل المربع من أكثر الأشكال الهندسية ثباتًا واستقرارًا، وذلك بفضل توازن قواه بين الاتجاهين الأفقي والعمودي، مما يمنحه ديناميكية متناظرة ومتوازنة. ولهذا السبب كان للمربع دور مهم في تكوين الأنساق الهندسية، حيث يُستخدم كعنصر أساسي يُبنى عليه التكرار والتناظر. ومن هذا التكرار تتجلّى السمات التصميمية التالية:

1.إنشاء خط الأفق على سطح الرسم، ويُعد هذا الخط مرجعًا أساسيًا للتناظر.

2.رسم الدائرة الأم في منتصف هذا الخط، لتكون المركز الهندسي للشكل.

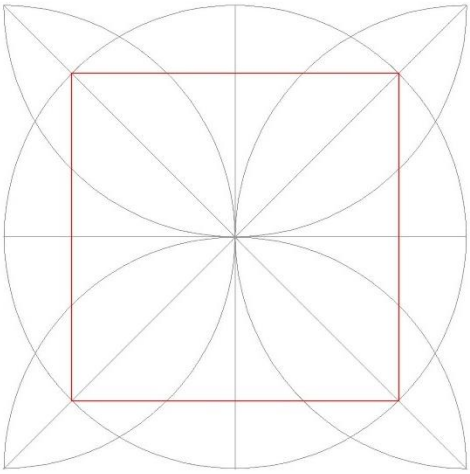
3.رسم دائرتين جديدتين بنصف القطر نفسه، يكون مركزاهما عند نقطتي تقاطع الدائرة الأم مع خط الأفق يمينًا ويسارًا.

4.إنشاء خط عمودي على خط الأفق يمر بمركز الدائرة الأم.

5.رسم دائرتين إضافيتين بنفس نصف القطر، يكون مركزاهما عند تقاطع الخط العمودي مع الدائرة الأم من الأعلى والأسفل.

6.رسم خطين قطريين من نقاط تقاطع الدوائر الجانبية مع بعضها على الأطراف اليمنى واليسرى (هذه النقاط الأربع تقع على محيط الدائرة الأم).

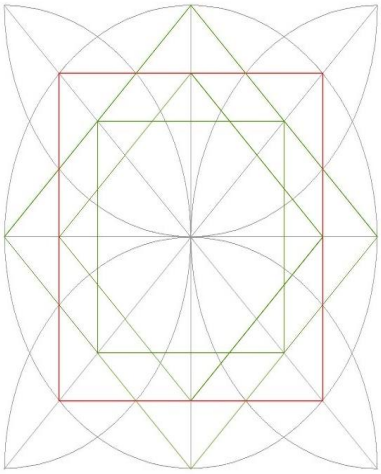
7.من نقاط تقاطع الخطين القطريين مع محيط الدائرة الأم (أربع نقاط رئيسية)، يُرسم الشكل المربع المتناظر داخل الدائرة الأم.



الشكل (23): طريقة رسم المربع هندسياً

يوضح الرسم كيفية رسم المربع داخل الدائرة الأم.

المرجع: رسم الباحثة



الشكل (24): طريقة رسم النجمة الثمانية

ترسم النجمة الثمانية من خلال رسم مربعين متداخلين على محيط الدائرة أحدهما قائم والثاني بدوران 45 درجة ليشكلا النجمة الثمانية

المرجع: رسم الباحثة

ينتج عن الرسم الأولي لنسق الدوائر على خط الأفق والمحور العمودي الشكل المربع وهو أحد الأشكال الأساسية الأولية، وتصنف بأنها أولية، أي لا يمكن تحليلها إلى ما هو أبسط منها من

الأشكال. ويحتوي النسق المربع على العديد من احتمالات النِّسَب واشتقاقاتها، والتي تتضح بعد ممارسة متعمقة وخبرة طويلة في هذا المجال، كما ذكرنا سابقًا. (44).

الشكل الخماسي:

هو أول الأشكال خروجا عن ثبات المربع ورجوعا إلى دائرة الوحدة وهو العائلة الأخيرة من عائلات الأنساق الإسلامية التي ظهرت بوضوح في الزخرفة الإسلامية.

1.نبدأ برسم (الدائرة الأم)، وهي القاعدة التي يُرسم داخلها جميع الاشكال.

2.ونرسم عمودًا قائمًا على الخط الأفقي يمر بالمركز كما في الشكل السابق.

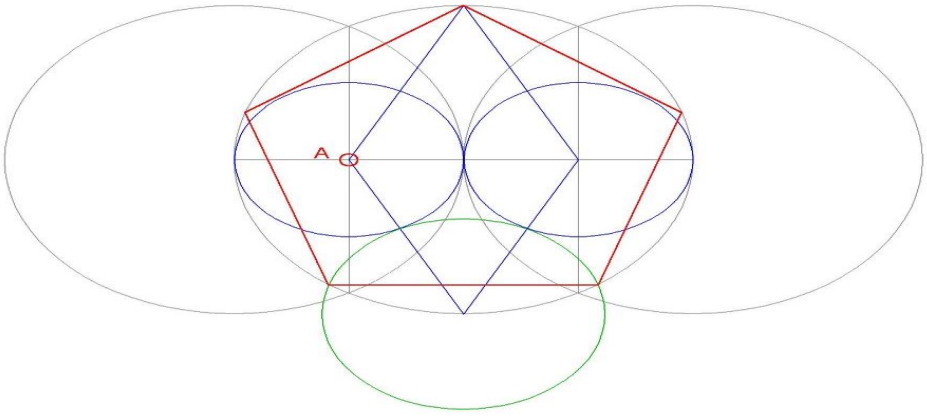
3.على هذا العمود، ومن نقطة المركز، قسّم نصف القطر إلى نصفين، وسمِّ النقطة الأقرب للمركز بـ(A)

4.من النقطة(A) ، ارسم قوسًا بنصف قطر يساوي المسافة بين (A) والطرف الأيسر من القطر الأفقي، ستتكون نقطة تقاطع أسفل القطر.

5.باستخدام هذه النقطة كنقطة مركز، ارسم قوسًا يقطع الدائرة الأم في جهتي اليسار واليمين، وستحصل على نقاط أساسية للخماسي.

6.كرر نفس العملية للحصول على خمس نقاط محيطية منتظمة.

7.صل بين النقاط الخمس بخطوط مستقيمة، وستحصل على الشكل الخماسي المنتظم.



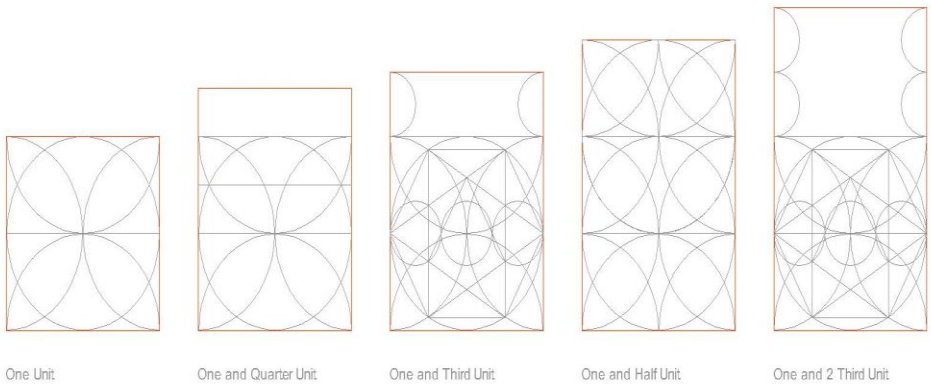
الشكل (25): طريقة رسم الخماسي هندسياً

يوضح الرسم إحدى طرق رسم الشكل الخماسي داخل الدائرة الأم.

المرجع: رسم الباحثة

ثانياً: مفهوم النسب:

تُعدّ "النِّسَب الفاضلة" من المبادئ الأساسية في علم الهندسة. وقد ربط إخوان الصفا بين هذه النِّسَب والنظام الكوني بأكمله، بدءًا من حركة الأفلاك في السماء، وانتهاءً بجسم الإنسان ومراحل تطوّره من الجنين حتى حالة التوازن والاعتدال. ويُظهر رأي اخوان الصفا في النِّسَب الفاضلة قولهم: "فقد تبين إذًا بما ذكرنا أن أحكم المصنوعات وأتقن المركبات وأحسن المؤلفات ما كان تركيب بنيته وتأليف أجزائه على النِّسَب الأفضل." والنسب الفاضلة هي: " المثل" و "المثل والنصف"، و"المثل والثلث"، و" المثل والربع"، و "المثل والثمن"[45].



الشكل (26): المستطيلات المنسوبة

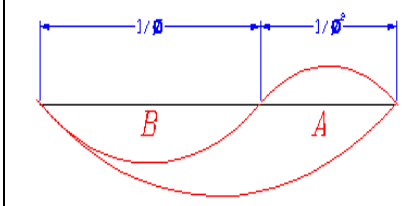
النسب الهندسية عند إخوان الصفا ليست مجرد أدوات حسابية، بل لغة كونية وفلسفة جمالية تكشف عن وحدة الوجود وكمال الخالق، مُجسدةً النظام الكوني في أبهى صوره

المرجع: رسم الباحثة

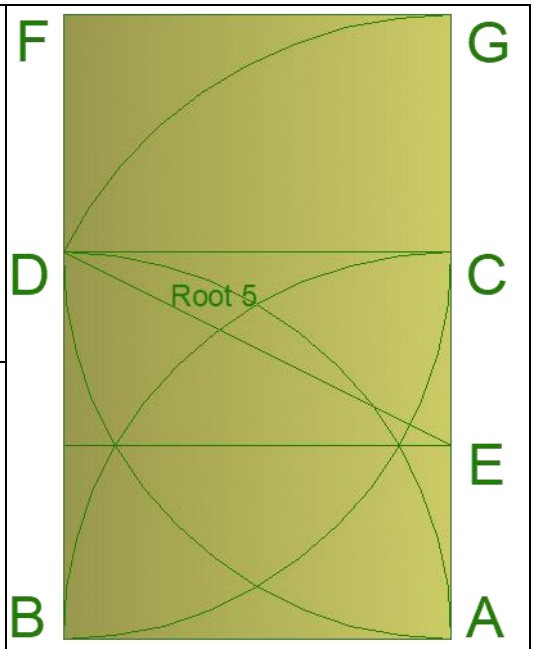
ذكر **إخوان الصفا** في رسائلهم أن التناسب بين الأعداد لا يتحقق إلا إذا وُجدت ثلاثة أعداد على الأقل. فهم يوضحون أن: "التناسب هو اتفاق أقدار الأعداد بعضها من بعض، والعددان لا يتناسبان. أقل النسبة من ثلاثة أعداد، "واقل الأعداد المتناسبة إذا كانت ثلاثة، فان قدر أولها من ثانيها كقدر ثانيها من ثالثها، وكذلك بالعكس كل ثلاثة أعداد متناسبة فان مضروب أولها في ثالثها كمضروب ثانيها في نفسه") [46].

أما **النسبة الذهبية**، فقد عرفها اليونانيون القدماء، حيث وجدوا أساس العلاقة بين أبعاد المستطيلات، وفضلوا أن تكون نسبة طول ضلع المستطيل الأصغر إلى ضلعه الكبير تساوي (1.618)، وتتحقق عندما "يكون الجزء الأكبر بالنسبة إلى الجزء الأصغر، مثل نسبة الكل إلى الجزء الأكبر." [47]. الشكل (27) ترتبط هذه النسبة ارتباطًا وثيقًا بجذر 5 ($\sqrt{5}$)، إذ تُشتق منها،

الشكل (28) وتُستخدم لتحقيق توازن بصري وانسجام في التكوينات المعمارية والفنية. ولهذا السبب، تُعد النسبة الذهبية امتدادًا لنهج المسلمين في استخدام الجذور ضمن بنية جمالية وعقلانية دقيقة.



الشكل (27): شرائح الخط في النسبة الذهبية
يكون الجزء الأكبر بالنسبة إلى الجزء الأصغر، مثل نسبة الكل إلى الجزء الأكبر



الشكل (28): النسبة الذهبية
طريقة إنشاء المستطيل الذهبي من المربع وعلاقته ب جذر 5

المرجع: رسم الباحثة

ثالثا: مفهوم الجذوروالنسب الفاضلة في الفن الإسلامي:

يُعرّف العالم المسلم الخوارزمي الجذر بأنه، "كل عدد إذا ضُرب في نفسه أعطى عددًا معينًا." وقد فرّق الخوارزمي بين نوعين من الجذور، وهما الجذر الحقيقي (المطلق) :هو الجذر الذي يمكن معرفته بدقة، مثل $\sqrt{9} = 3$. والجذر الأصم :هو الجذر الذي لا يمكن التعبير عنه برقم دقيق (عدد غير نسبي)، مثل $\sqrt{2} \approx 1.414$، وقد يؤخذ بالتقريب، ولا تدرك حقيقته) [48].

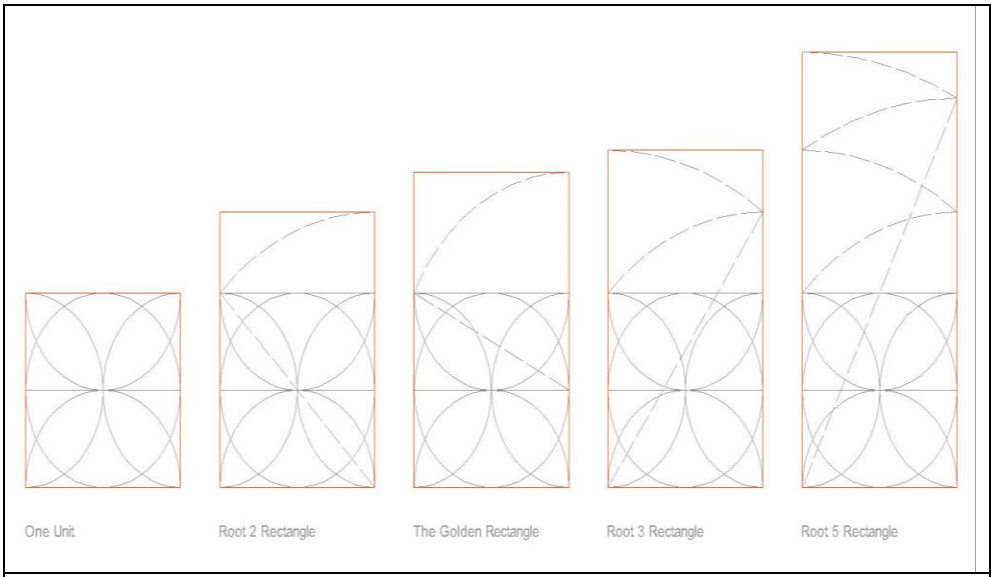
لم تكن الجذور الرياضية تُستخدم في الفن الإسلامي بشكل عشوائي، بل كانت تمثل دعائم أساسية تُبنى عليها مكونات جمالية دقيقة. في سياق ما يُعرف بـ "الهندسة الفاضلة"، يتم التركيز على ما يُسمى بـ "جذور النسب "أو "المستطيلات المنسوبة" (Proportional Rectangles)، وهي تلك التي تستند إلى الجذور الثلاثة: $\sqrt{2}$، $\sqrt{3}$، و$\sqrt{5}$. تُعد هذه الجذور أساسًا للبنية الجمالية

والتصميم في الفنون المنقولة وغير المنقولة في الفنون الإسلامية، على هذه النسب بوصفها أدوات تنظم التكوين وتمنحه توازنًا بصريًا [49].

يمكن توليد الجذور الهندسية الأساسية (√2، √3، √5) من خلال أدوات إنشائية بسيطة تعتمد على تقاطع دائرتين، أو باستخدام مربع الوحدة .فالعلاقات الهندسية بين الأوتار والأضلاع تؤدي مباشرة إلى الحصول على هذه الجذور:

- وتر مربع الوحدة يعطي الجذر √2،
- وتر المستطيل المولد من مربع الوحدة والمثلث القائم بارتفاع 3 يعطي الجذر √3،
- وتر مستطيل ناتج عن مضاعفة مربع الوحدة يعطي الجذر √5،

أما النسبة الذهبية(ϕ) ، فترتبط بعلاقة هندسية دقيقة بين نصف ضلع مربع الوحدة ووتره.



الشكل (29): "المستطيلات المنسوبة" (Proportional Rectangles)

يبين الشكل الهندسة القائمة على الجذور التناسبية المشتقة من الدائرة، حيث يظهر طريقة استخراج جذور √2 و√3 و √5 والنسبة الذهبية المستمدة من قطر المربع.

المرجع: رسم الباحثة

مستطيل √2:

يُعد الجذر √2 من النسب الأساسية المرتبطة بـ مربع الوحدة، حيث يُستخدم في بناء مستطيل تكون فيه النسبة بين الضلع القصير والطويل هي 1: √2، أي ما يقارب 1: 1.414[50] هذه النسبة

تُعبّر عن أولى العلاقات الجذرية الناتجة في المثلث القائم الزاوية، وهي مرتبطة مباشرة بـ نظرية فيثاغورس، التي تنص على أن "مربع الوتر يساوي مجموع مربعي الضلعين الآخرين." [51]

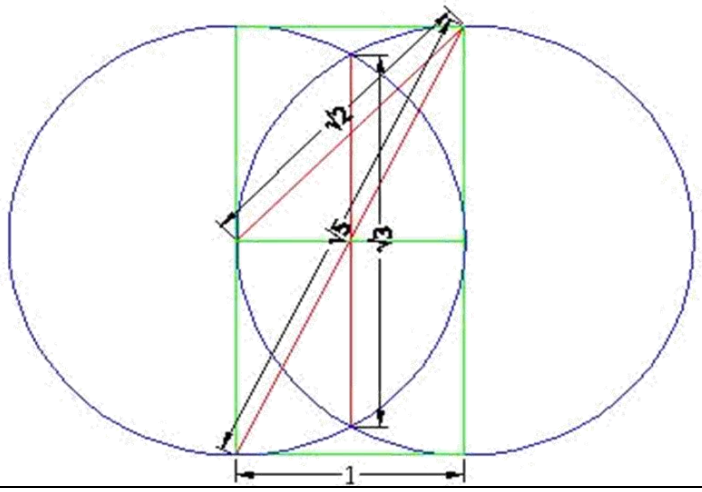
ويمثل المربع، من الناحية الرمزية، عنصر الأرض في الفلسفة الكونية والهندسة التقليدية [52]. إذ يدل على الاستقرار والثبات. ولهذا، فإن جذر $\sqrt{2}$ يُستخدم كأداة أساسية في التحليل الهندسي للأعمال الفنية، ويُعد نقطة الانطلاق في فهم النسب والجذور التي تقوم عليها البُنى الجمالية في الفن الإسلامي التقليدي.

مستطيل $\sqrt{3}$:

يُعد الشكل السداسي المنتظم من الأشكال الهندسية ذات الرمزية العميقة والدلالات البصرية الدقيقة، وقد لعب دورًا محوريًا في أنماط الفن الإسلامي والأنظمة الهندسية القديمة. من اللافت أن نسبة ($\sqrt{3}$) تظهر مرارًا في علاقات هذا الشكل سواء من خلال إسقاطاته الهندسية أو توليفاته التصميمية.

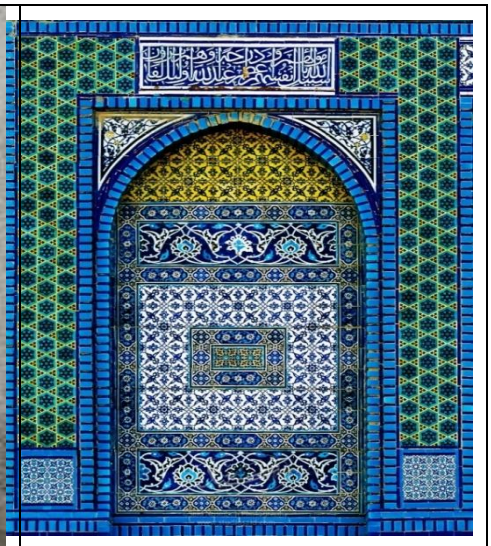
عند إسقاط وتر ناتج عن مستطيل ذي نسبة $\sqrt{2}$ على طول أحد أضلاعه، يُنتج شكلًا مستطيلا جديدًا أبعاده تقود إلى النسبة ($\sqrt{3}$) [53]. كما ويتعلق مستطيل نسبة ($\sqrt{3}$) بالشكل السداسي، عند توصيل رؤوس الأضلاع المتقابلة في الشكل السداسي المنتظم، يتشكل مستطيل وفق النسبة ($\sqrt{3}$). ومن خلال التضاؤل الداخلي للسداسي، نستطيع تقسيم هذا المستطيل إلى ثلاثة أجزاء متساوية يُنتج بدوره مستطيلات فرعية تحتفظ بنفس النسبة.

يأتي ($\sqrt{3}$) من السداسي الذي يُعتبر رمزاً للإنسان الكامل أو "خليفة الله في الأرض"، لأن السداسي يتمتع بخصوصية هندسية فطول ضلعه هو نفس طول نصف قطره، وخاصية رياضية إذ إن ناتج جمع مفرداته نفسه حاصل ضربهما (1+2+3 = 1×2×3) وهذه الخصيصة الفريدة تعني أن الظاهر يعكس الباطن، في تناغم يرمز إلى التكامل بين الشكل والمضمون، بين الجسد والروح. [54].

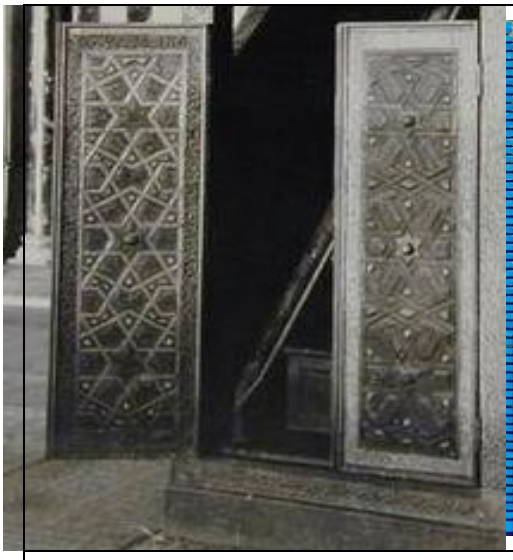


الشكل (30) : المستطيلات المنسوبة
علاقة جميع المستطيلات المنسوبة في السداسي
المرجع: رسم الباحثة

الشكل السداسي موجود في الفن الإسلامي بكثرة، حيث نشاهده في المسجد الأقصى في أكثر من ثلاثين موضعًا، نراه موجوداً على الجدران والأبواب والبوابات والنوافذ، فلا يكاد يخلو عمل فني من هذا الشكل، الشكل (31،32)



الشكل (31): قبة الصخرة
الشكل السداسي على الجدران الخارجية لقبة الصخرة المشرفة
https://www.archnet.org/



الشكل (32): منبر صلاح الدين
الشكل السداسي على باب منبر صلاح الدين في المسجد الأقصى
https://www.archnet.org/

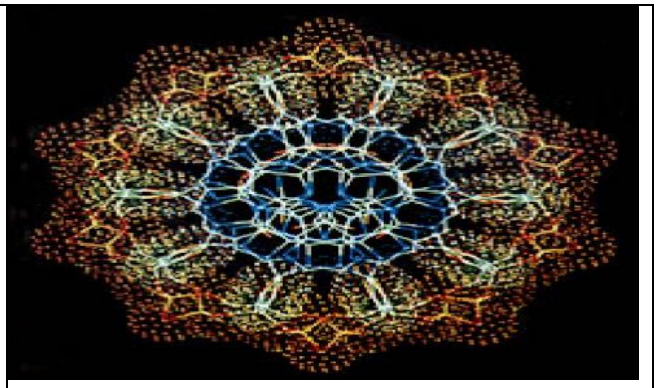
مستطيل $\sqrt{5}$:

والنسبةُ الثالثةُ التي نجدها في تقاطع الدائرتين هي نسبة $\sqrt{5}$ التي تظهر في العديد من الظواهر الطبيعية والبُنى الشكلية، لا سيما في النمط الخماسي والعشاري، حيث تُشتق منها النسبة الذهبية (φ) التي كانت ولا تزال أساسًا في فهم التناسق الجمالي في الطبيعة والفن [55].

ويظهر $\sqrt{5}$ في الخماسي والعشاري من خلال النسبة الذهبية، وهي جزء أساس من هذا الجذر، تتجلى هذه النسبة من خلال نقطة فريدة على مستقيم الوحدة، بحيث تكون النسبة بين الجزء الأصغر إلى الأكبر مساوية للنسبة بين الأكبر إلى الكل، ما يُعرف بالتقسيم الذهبي .هذه الخاصية تمثل نظامًا رياضيًا متناغمًا تتجلى فيه وحدة الكل في أجزائه [56].

نجدُ معظم المخلوقات قامت على النسبة الذهبية، سواء من تناسب الشكل العام بعضه من بعض، التي تظهر في الأشكال اللولبية التي تقوم على مبدأ الحلزون الذهبي. والنباتات والحمض النووي للإنسان وغيرها من الاشكال التي تمثل نموذجًا كونيًا فطريًا في التنظيم. الشكل (33)

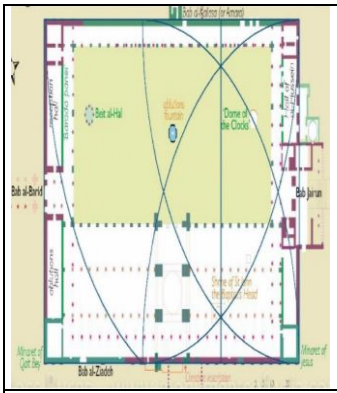
أما في الفنون التقليدية، وفي الفن الإسلامي على وجه خاص، فتوظيف هذه النسبة أمر معلوم ومشاهد في عديدٍ من الأعمال الفنية سواء في الزخارف الهندسية أو في العمارة، وهي موافقة لما في الكون والطبيعة من نظام محكم [57].



الشكل (33): مقطع افقي ل DNA

عند النظر إلى الحمض النووي من الأعلى، يظهر ترتيب دائري أو حلزوني للمكونات البنيوية.

https://www.researchgate.net/The_Most_Irrational_Number



الشكل (34) :مسقط أفقي للمسجد الأموي

تحليل المسقط الأفقي للمسجد الأموي في دمشق عن طريق النسبة الذهبية تطبيق لاستعمال النسبة الذهبية في العمارة الإسلامية

المرجع: تحليل الباحثة

يُعد المستطيل ذو النسبة √5 من النماذج الأساسية في قوانين النسب .وقد عُرف منذ العصور الإغريقية كمقدمة للمستطيل الذهبي. وتجدر الإشارة أن النسبة بين بُعديه هي (2.236:1) أي إن طول الضلع الأول هو 1 والضلع الثاني هو 2.236 والرقم الأخير هو مساوٍ لجذر الخمسة [58]. ويُستخدم هذا المستطيل في تصميم الأشكال المعمارية أو التكوينات الفنية، باعتباره يُجسّد تناسبًا هندسيًا متناغمًا، يربط بين البساطة والتعقيد، بين الرياضيات والحس الجمالي.

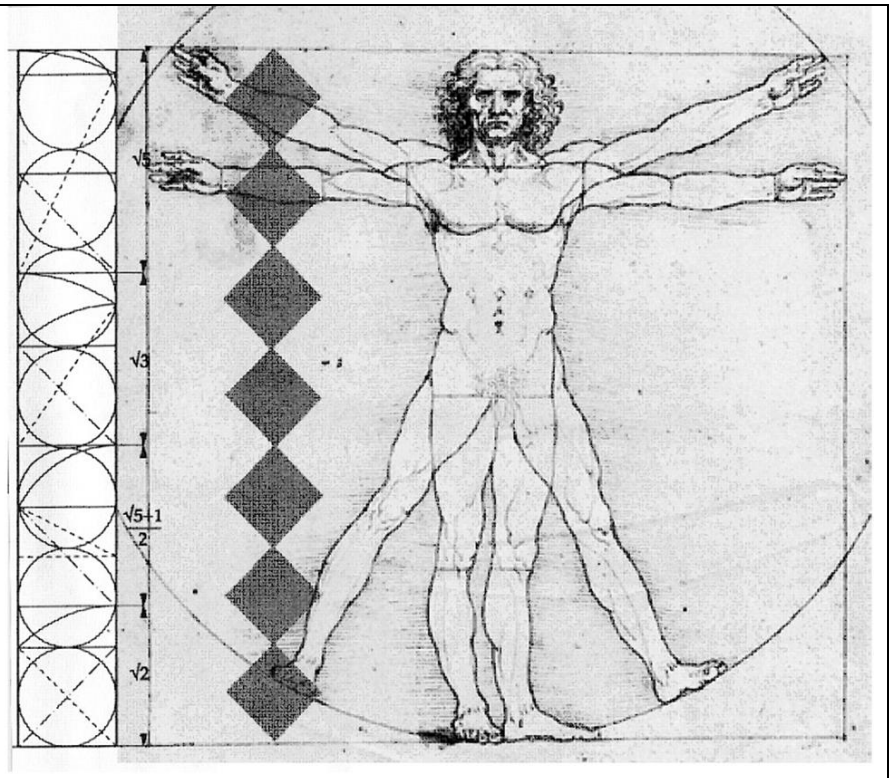
الأنساق الهندسية الإسلامية وتجلياتها في الفن والعمارة:

اهتم الفنانون المسلمون عبر العصور بالبحث المستمر عن تكوينات جمالية متجددة، مستمدة من التوليفات البصرية المتناغمة بين الأشكال الهندسية المختلفة. وقد مثّل هذا السعي نحو الابتكار والانضباط الجمالي وسيلة لتطوير فن زخرفي دقيق، اتسم بالدقة والتفرد، مما أضفى على التراث الفني الإسلامي طابعًا متميزًا، سواء في الفنون المنقولة، أو غير المنقولة.

تُعد الأنساق الهندسية الإسلامية (*Islamic Geometric Patterns*) من أبرز عناصر الفن الإسلامي، وقد استُخدمت في زخرفة المنتجات الفنية المنقولة وغير المنقولة، وأسهمت في تشكيل هوية بصرية متكاملة تعتمد على التكرار والتماثل والتناظر. وتعكس هذه الأنساق رؤية كونية متناسقة ترتبط بمفاهيم الوحدة واللانهاية، كما تحمل رمزية دينية تتجسد في معاني مثل «لا إله إلا الله، محمد رسول الله». ويظهر من خلالها الحرص على الانسجام بين الجمال البصري والمعنى الرمزي، مما يجعل الزخارف الهندسية أكثر من مجرد عناصر زخرفية، بل لغة بصرية وفكرية متكاملة.

وقد قامت براعة الفنانين المسلمين في إنشاء هذه الزخارف الهندسية على معرفة متعمقة بالهندسة العلمية، وليس على الموهبة وحدها، وهو ما يفسر دقة الأنماط وتناسقها الفريد. وقد أبدى الغربيون إعجابهم بهذه الأنساق الهندسية، واقتدت بها بعض مدارس الفن الغربية، حتى يروى أن المصور الإيطالي ليوناردو دافنشي كان يقضي ساعات طويلة في رسم الزخارف الهندسية الإسلامية (الشكل 35)، على الرغم من عدم وجود كتب نموذجية تحتوي على هذه الأنماط الدائمة لدى المسلمين، مما يدل على تفوقهم في الابتكار والفهم العلمي للفن.

وبهذا، تمثل الزخارف الهندسية في الفن الإسلامي مثالًا واضحًا على قدرة الحضارة الإسلامية على الجمع بين الجمال والفكر والرمزية، وتحافظ على هويتها البصرية والفنية عبر العصور، مع الاستمرار في التطور والابتكار، لتكون مصدر إلهام للفنانين والباحثين المعاصرين، ومظهرًا حيًا من مظاهر التفاعل بين العلم والفن في الثقافة الإسلامية.



الشكل (35): علاقة نسبة الانسان بحرف الألف والمستطيلات المنسوبة

رسم رجل لليوناردو دافينشي، يوضح النسب المثالية للجسم البشري باستخدام المربع والدائرة والجذور التناسبية، ونسب حرف الالف حسب نظام ابن مقلة (59)

p44، Keith: Proportional Rectangles،Critchlow

9.النتائج والخاتمة:

أظهرت الدراسة أن الزخارف النباتية والهندسية في الفن الإسلامي شهدت تطورًا مستمرًا منذ القرن الأول الهجري/السابع الميلادي، مستفيدة من بعض الفنون السابقة مثل البيزنطية والفارسية والمسيحية، لكنها تطورت ضمن أسس جمالية وفنية إسلامية مستقلة، تعكس هوية الفن الإسلامي وروحه الإبداعية. وقد تبين أن هذه الزخارف لم تكن مجرد عناصر زخرفية جمالية فحسب، بل ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالمساجد ووظائفها الدينية والاجتماعية، حيث ساهمت في خلق بيئة بصرية متكاملة تنقل القيم الروحية والفكرية للمجتمع الإسلامي، وتبرز العلاقة بين الشكل والمعنى في الفنون الإسلامية.

كما أوضحت الدراسة أن التكامل بين الفنون المنقولة وغير المنقولة كان عنصرًا أساسيًا في تطور هذه الزخارف، حيث شكل المصحف الشريف والمخطوطات المزخرفة قاعدة لتطوير الزخارف النباتية والهندسية،

بينما شكلت المساجد والعمارة البيئة المثالية لتجسيد هذه التصاميم الزخرفية بشكل متكامل، مما يعكس التوازن بين الجمال والوظيفة، ويجسد الفلسفة الجمالية والفكرية للإسلام.

يقول إدهام حنش إنّ نشأة الفن الإسلامي وتطوّره قد تبلورت في عدّة عوامل، أبرزها العامل الديني، المتمثّل في الدور الذي أحدثه كلٌّ من المسجد والمصحف الشريف في الحياة الإسلامية وفنونها الجمالية والاستعمالية أو التطبيقية، والعامل السياسي الذي تمثّل في رعاية الخلفاء والسلاطين والملوك والأمراء وبقية الحكّام المسلمين لمختلف أنواع الفنون الإسلامية بلا استثناء، والعامل الاجتماعي الذي تجلّى في توجيه مختلف طبقات المجتمع الإسلامي، عبر حقبه التاريخية المتعاقبة، إلى الاهتمام بالفنون والصنائع والعناية بها وتنظيمها في مؤسسات اجتماعية خاصة، والعامل الفكري الذي رافق هذه التنظيمات الاجتماعية في تنمية الفنون من خلال التوعية والتعليم وغيرها من طرائق نشر الثقافة الفنية الإسلامية ووسائلها، وأخيرًا العامل العلمي الذي دفع العملية الفنية الإسلامية دفعًا كبيرًا في مجال صناعة الكتاب الإسلامي المخطوط.(60)

وأظهرت النتائج كذلك أن العوامل الدينية والثقافية والتقنية كان لها أثر جوهري في تصميم وتكوين الزخارف، ما ساعد على الحفاظ على هويتها المميزة عبر العصور، كما أتاح للفنانين التكيف مع مختلف الظروف الزمنية والمكانية مع الحفاظ على روح الفن الإسلامي الأصيلة. وقد أكدت الدراسة أن هذه الزخارف تمثل لغة بصرية وفكرية متكاملة، تعكس فلسفة الجمال والروحانية في الفن الإسلامي، وتظهر قدرة هذا الفن على استيعاب التأثيرات المختلفة وإعادة صياغتها ضمن رؤية متكاملة، بما يحفظ الهوية الثقافية والبصرية للحضارة الإسلامية ويبرز قيمها الفكرية والجمالية.

في الختام، تؤكد نتائج البحث أن الزخارف النباتية والهندسية ليست مجرد عناصر زخرفية، بل تمثل لغة بصرية وفكرية متكاملة تعكس فلسفة الجمال والروحانية في الفن الإسلامي، وتوضح قدرة هذا الفن على استيعاب التأثيرات المختلفة وإعادة تشكيلها ضمن رؤية متكاملة. وتُظهر هذه الدراسة أن فهم تطور الزخارف الإسلامية لا يسهم فقط في إدراك الجوانب الجمالية للفن، بل يفتح آفاقًا لفهم العمق الفكري والرمزي للتراث الإسلامي، كما يشكل مصدر إلهام للفنانين والباحثين المعاصرين للحفاظ على أصالة الفن الإسلامي وروحه المتجددة.

الهوامش:

(i) محمد علي، حازم جساب: **جمالية التصميم الزخرفي الأندلسي لقصور الحمراء في غرناطة**، ط1، عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2014م، ص 37.

(2) **الزخرفة:** هي فنُّ تزيين الأشياء بالنقش، أو التطريز، أو التطعيم، أو غير ذلك من وسائل التجميل الفني

مجمع اللغة العربية بالقاهرة: **المعجم الوسيط**، ط 4، القاهرة: دار الدعوة، 2004م، ج1، ص 412..

(3) محمد علي، حازم جساب: **جمالية التصميم الزخرفي الأندلسي لقصور الحمراء في غرناطة**، ط1، عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2014م، ص 32–36.

(4) الملكاوي، فتحي حسن (محرر). **الفن في الفكر الإسلامي: رؤية معرفية ومنهجية**. فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2013م، ج1، ص.744

(5) علي، أحمد سمير كامل. "**التجريد في الفن الإسلامي: استلهام تصميمات معاصرة في مجال الأثاث**". ضمن: فتحي حسن الملكاوي (محرر)، **الفن في الفكر الإسلامي: رؤية معرفية ومنهجية** .فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2013م، ج1، ص 515.

(6) الألفي، أبو صالح: **الفن الإسلامي: أصوله، فلسفته ومدارسه**، ط.2، بيروت: دار المعارف، 1999م، ص 111.

(7) القرآن الكريم: سورة الأعراف، الآية 31.

(8) مسلم بن الحجاج، القشيري النيسابوري: **صحيح مسلم**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: دار إحياء التراث العربي، 1997م، حديث رقم 131.

(9) حسني، إيناس: **أثر الفن الإسلامي على التصوير في عصر النهضة**، دار الجيل للنشر، 2005م، ص 28.

(10) حسني، **أثر الفن الاسلامي على التصوير في عصر النهضة**، ص 25, 26, 28.

(11) حسن، حسين الحاج: **حضارة العرب في صدر الإسلام**، ط1، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1992م، ص 411.

(12) الكردي، محمد طاهر بن عبد القادر: **تاريخ الخط العربي وآدابه**، القاهرة: مكتبة الهلال، 1939م، ص 65.

(13) **الأساليب الفنية:** ويقصد بها مجموعه من عمليات التشغيل تؤدى بالتعاقب.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة: **معجم ألفاظ الحضارة ومصطلحات الفنون**، تحرير: بدر الدين أبو غازي، إبراهيم خليل، ط1، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1980م، ص 53

(14) **الطراز:** التصميم والهيئة التي ابتدعت في عصر او بيئة معينه

مجمع اللغة العربية بالقاهرة: **معجم ألفاظ الحضارة ومصطلحات الفنون**، ص 62

(15) حسني، **أثر الفن الاسلامي على التصوير في عصر النهضة**، ص28-29

(16) حسني، **أثر الفن الاسلامي على التصوير في عصر النهضة**، ص25-29.

(17) الشقيرات، علي عبد الله: **الفن الإسلامي: تطوره وأساليبه في العصور الإسلامية المختلفة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2010م، ص 112–115.

(18) الشقيرات: **الفن الإسلامي: تطوره وأساليبه في العصور الإسلامية المختلفة**، ص 112–115.

(19) أحمد، أحمد عبد الرزاق: **العمارة الإسلامية في مصر من الفتح العربي حتى نهاية العصر المملوكي**، 21-923 هـ/ 641-1517م، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي، 2009م، ص 226.

(20) الالفي، **الفن الإسلامي: أصوله، فلسفته ومدارسه**، ص 111.

(21) حسني، **أثر الفن الاسلامي على التصوير في عصر النهضة**، ص 29.

(22) الالفي، **الفن الإسلامي: أصوله، فلسفته ومدارسه**، ص 111, 112.

(23) حسني، **أثر الفن الاسلامي على التصوير في عصر النهضة**، ص 29.

(24) بلوم، جوناثان؛ بلير، شيلا: **الفن والعمارة الإسلامية**، ترجمة د. وفاء عبد اللطيف عابدين، ط1، أبو ظبي: دار الكتب الوطنية، 2012م، ص 236–239.

(25) **الزخرفة النباتية:** نعني بها العناصر الزخرفية المستمدة من النباتات والأوراق والأزهار. تتألف هذه الزخرفة من وحدات زخرفية مكوّنة من أفرع نباتية محوَّرة وأوراق نباتية ذات فصّين، تتداخل وتتشابك معًا بطريقة زخرفية ملسَّقة تدعو إلى الإغراق في التخيل والتأمل. وتُعرَف الزخرفة النباتية بأنها استخدام النخيل والزيتون والتين، وأشهرها ورقة الأكانثس التي كانت شائعة في الفن المسيحي.

بنّين، أحمد شوقي -طُوبى، مصطفى :**معجم مصطلحات المخطوط العربي:** قاموس كوديكولوجي، ط1، مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، 2003م، ص 120.

(26) مرزوق، محمد عبد العزيز: **الفنون الإسلامية في العصر الأيوبي**، القاهرة: دار القلم، 1963م، ص 237.

(27) محمد علي، حازم جساب: **جمالية التصميم الزخرفي الأندلسي لقصور الحمراء في غرناطة**، ط1، عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2014م، ص 3.

(28) **المُزخرِف:** الرسام الذي ينجز الزخارف او الرسوم في المخطوطات.

بنّين، أحمد شوقي -طُوبى، مصطفى :**معجم مصطلحات المخطوط العربي:** قاموس كوديكولوجي، ط1، مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، 2003م، ص 218.

(29) النِّسَب: يُقصد بها المبادئ الأساسية في علم الهندسة، وسيتم تناولها بالتفصيل في باب "الهندسة الفاضلة."

Geometric Concepts in Islamic Art. London: World of Islam Festival Publishing, 1976.:(30) El-Said, Issam & Parman, Ayse

Critchlow, Keith: **Islamic Patterns: An Analytical and Cosmological Approach**. London: Thames and Hudson, 1976.(31)

Nasr, Seyyed Hossein: **Science and Civilization in Islam**. Cambridge: Harvard University Press, 1968.(32)

(33) Critchlow, Keith: **Islamic Patterns: An Analytical and Cosmological Approach**. London: Thames and Hudson, 1976. p. 21–24

(34) مرزوق، محمد عبد العزيز: **الفن الإسلامي: تاريخه وخصائصه**، بغداد: مطبعة أسعد، 1965م، ص 114–115.

(35) **الزليج** :فن زخرفي إسلامي يعتمد على تشكيل وحدات صغيرة من الخزف الملوّن والمزجج تُقطع بدقة هندسية وتُركّب في تكوينات فسيفسائية ذات أنماط هندسية أو نباتية. ازدهر في الأندلس والمغرب منذ القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي، ويُعد من أبرز مظاهر العمارة الإسلامية في الغرب الإسلامي.

Chen, G.: **Geometric Power: The Aesthetic Logic of Zellige**, Atlantis Press, 2018. https://doi.org/10.2991/icadce-18.2018.18

(36) **الزخرفة الكتابية:** زخرفه مادتها الخط العربي تبتكر منه اشكالا جميله.

بنّين، أحمد شوقي -طُوبى، مصطفى :**معجم مصطلحات المخطوط العربي:** قاموس كوديكولوجي، ط1، مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، 2003م، ص 120.

(37) تنقسم الفنون الإسلامية إلى فنون غير منقولة، وتشمل العمارة وما يرتبط بها من زخارف ثابتة كالمقرنصات والزليج والرخام المنقوش، وهي فنون مرتبطة بالمكان لا يمكن فصلها عنه، وفنون منقولة تشمل المخطوطات والفنون التطبيقية كالمعادن والخزف والمنسوجات، وهي منتجات يمكن تداولها وحملها من مكان إلى آخر

حسن، زكي محمد: **الفن الإسلامي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1993م، ص. 55.

(38) مرزوق، محمد عبد العزيز: **الفن الإسلامي: خصائصه ومقاييسه**، القاهرة: دار المعارف، 1967م.، ص. 112–114.

(39) مرزوق، محمد عبد العزيز: **الفن الإسلامي: خصائصه ومقاييسه**.ص114

(40) علي، أحمد سمير كامل. **"التجريد في الفن الإسلامي: استلهام تصميمات معاصرة في مجال الأثاث"**. ضمن: فتحي حسن الملكاوي (محرر)، **الفن في الفكر الإسلامي**: رؤية معرفية ومنهجية. فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2013م، ج1، ص 497

(41) القرة غولي -أنوار علي علوان عباس: **الأنظمة التصميمية لزخارف المساجد الإسلامية**، ط1، بغداد: دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2015م، ص 97.

(42) ويعني التضاؤل هندسياً: رسم النجمة إما من زوايا الشكل أو أنصاف أضلاعه كاملة للحصول على مدار داخلي أصغر في الشكل الهندسي

(43) Allen, Jon: **Drawing Geometry: A Primer of Basic Forms for Artists, Designers and Architects**. 1st ed., Floris Books, 2007, pp. 16–17.

(44) Allen, Jon: **Drawing Geometry, p 24-27**

(45) إخوان الصفا: **رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء** (مراجعة خير الدين الزركلي، الجزء 1)، المملكة المتحدة: مؤسسة الهنداوي، 2018م، ص 211.

(46) اخوان الصفا، **رسائل اخوان الصفا وخلان الوفاء**، الجزء 1, ص 211

(47) الدرايسة، محمد عبد الله، وعبد الهادي، عدلي: **الزخرفة الإسلامية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2014م، ص 207.

(48) الخوارزمي، محمد بن أحمد: **مفاتيح العلوم**، تحقيق: محمد كمال الدين الأدهمي، المملكة المتحدة: مؤسسة الهنداوي، 2020م، ص 126.

(50) الدرايسة، محمد عبد الله -عبد الهادي، عدلي: **الزخرفة الإسلامية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2014م، ص 210

(51) أقليدس: **الأصول الهندسية**، ترجمة: توماس هيث، الكتاب الأول، نيويورك: دار دوفر، 1956م (العمل الأصلي نحو 300 ق.م)، ص 45.

(52) Critchlow, Keith. **Islamic Patterns: An Analytical and Cosmological Approach.** London: Thames & Hudson, 1976, p. 34–38.

(53) Critchlow, **Keith. Islamic Patterns: An Analytical and Cosmological Approach.** London: Thames & Hudson, 1976, p. 34-38

(54) Critchlow, Keith. **Islamic Patterns: An Analytical and Cosmological Approach.** London: Thames & Hudson, 1976, p. 42-44

(55) المهيد، منور ثامر: **اللغة الكونية للفن الإسلامي**، في: الفنون في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، تحرير: إبراهيم البيومي غانم، لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، 2017م، ص 439–469. (https://al-furqan.com/)

(56) Critchlow, Keith. **Islamic Patterns: An Analytical and Cosmological Approach.** London: Thames & Hudson, 1976, p. 42-44

(57) المهيد: **اللغة الكونية للفن الإسلامي**.

(58) الدرايسة، محمد عبد الله، وعبد الهادي، عدلي: **الزخرفة الإسلامية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2014م، ص 212.

(59) ابن مقلة (محمد بن علي بن مقلة الشيرازي، 272هـ/886م – 328هـ/940م)، أحد أبرز الوزراء والأدباء والخطاطين في العصر العباسي. غير أنّ شهرته العظمى ارتبطت بفن الخط العربي؛ إذ **يُعَدّ أول من وضع القواعد الهندسية لنِسَب الحروف وأصول الخطوط**، مما جعله إماماً للخطاطين في عصره ومؤسِّس المدرسة الكلاسيكية في الخط العربي، حتى ضُرب به المثل في جودة الخط وجماله.

ابن خلكان :**وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، 1971م، ج5، ص 322.

(60) حنش، أدهم محمد. **"الوحدة والتنوع في نظرية الفن الإسلامي** ."مجلة إسلامية المعرفة: الفكر الإسلامي المعاصر، السنة الثامنة، العدد 69، 2012م.

The Development (Evolution) of Floral and Geometric Ornamentation in Islamic Art up to the Ottoman Era

An Analytical Study

This research examines the development of ornamentation in Islamic art from its origins in the 1st century AH / 7th century CE, as an art form closely linked to the spread of Islam and its teachings, which endowed it with a distinct aesthetic and spiritual dimension. Mosque architecture represented the main field for the manifestation of this art, as it transcended its functional role as a place of worship to become a visual expression of the intellectual and artistic values of Islamic civilization. Ornamentation later extended beyond religious architecture to illuminated Qur'ans, carpets, vessels, and lamps, forming a unified visual and spiritual identity.

Although early Islamic art was influenced by Byzantine and Persian traditions, it did not merely imitate them. Instead, it reinterpreted these influences within a new framework consistent with Islamic faith and expressive of the material and spiritual needs of society. Through this process, a distinct artistic tradition emerged with its own principles and aesthetic codes.

The study focuses on the evolution of floral and geometric ornamentation—the most prominent decorative elements in Islamic art—from their early appearances in the mosques of the Umayyad and Abbasid eras to their mature expression in Ottoman architecture. It also explores the religious, cultural, and technical factors that shaped their stylistic development.

According to Hazem Jassab, Islamic ornamentation evolved through four stages: initial influence by local arts, the formation of an independent style, diversification with the expansion of the Islamic empire, and the incorporation of natural motifs in later periods. Ultimately, the study concludes that Islamic ornamentation reflects a comprehensive civilizational philosophy that unites aesthetics, faith, and intellect, embodying the visual and spiritual identity of Islamic civilization.

Keywords: Sacred Geometry, floral ornamentation, Styles of Islamic art, Stylization.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/9/20م تاريخ قبول البحث: 2026/2/15م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الاردني (نماذج مختارة)

أ.د. يحيى البشتاوي* د. مريانا العلاونة** د. رائد السعايدة*** د. طارق عودة***

الملخص

يهدف البحث إلى رصد الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الاردني، وآليات الاشتغال على توظيف التراث في النص المسرحي الاحتفالي، ولا يمكن فصل الاحتفالية عن تأثير الاحتفالات والممارسات الدينية التي ظهرت منذ البدايات الأولى للفن المسرحي عند الاغريق القدماء، وعن تلك المظاهر الاحتفالية التي ظهرت في المسرح الحديث، إضافة إلى أشكال الفرجة التي عرفها الإنسان العربي، ومن أهمها : الاحتفالات الحاضرة في الذاكرة الشعبية، والفرجات والطقوس، سواء تعلق الأمر بأعياد دينية، أو أعراس، أو ختانات، أو مواسم، وغيرها..، وقد بقيت الاحتفالية من أهم الاتجاهات التجريبية الدرامية قوة وتماسكا واستمرارا في المسرح العربي، حتى أصبحت نهجا اتبعه عدد من المبدعين العرب، وكان مما عزز من مكانتها هو أنها قد أعادت المسرحيين العرب نحو البحث عن الأصالة والهوية الحقيقية وذلك في سبيل تجاوز الصيغة المسرحية الأوروبية، وقد ظهر ذلك واضحا في تجارب عدد من الأدباء في المسرح الأردني منهم: جبريل الشيخ، وغنام غنام. وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في بحثهم الذي توصل إلى عدد من النتائج منها: أن الاحتفالية قد شكلت في النص المسرحي الاردني عند كل من (الشيخ) و (غنام) مرجعياتها من منابع غربية وعربية، وارتكزت على التراث الشعبي وما حفل به من أغان وحكايات وأهازيج والغاز شعبية، تشكل في مجملها منابع وروافد للاحتفال المسرحي، كما تم ربط الأحداث المسرحية باللحظة التاريخية في النص المسرحي الأردني، وتم تقديم قراءة للوجدان الشعبي في محاولة لتحرير الإنسان. ويمكن أن يحقق البحث الفائدة للمشتغلين في الفن المسرحي من مؤلفين ومخرجين وممثلين ونقاد، وكذلك تقديم الفائدة للمؤسسات الأكاديمية التي تعنى بالمسرح.

الكلمات المفتاحية: المسرح العربي، الاحتفالية، جبريل الشيخ، غنام غنام.

* قسم الفنون المسرحية، الجامعة الأردنية. dryahya_bashtawi@yahoo.com
** وزارة التربية والتعليم.
*** قسم الفنون البصرية، الجامعة الأردنية.
****قسم الفنون الموسيقية، الجامعة الأردنية.

1.مشكلة البحث وأسئلته:

كانت البدايات الأولى للفن المسرحي عند الإغريق القدماء من الطقوس والاحتفالات الدينية التي شكلت مرتكزا أساسيا في نشأة المسرح، حيث تأصلت الاحتفالية في المسرح منذ البدايات الأولى للاحتفالات بأعياد الإله (ديونيسيوز) التي هي احتفالات مستمدة من وجدان الشعب اليوناني، وتعبر بشكل تلقائي عن معتقداته وانشغالاته وتطلعاته، ولا ترتبط الظاهرة الاحتفالية بالجانب الفني فقط، وإنما يمكن الإفادة منها في كل مجالات الحياة بوصفها تشكل تصورا للحياة والإنسان، وتملك موقفا من السياسة والمجتمع والأخلاق والتراث منطلقة في ذلك من حجم المعاناة الواقعية.

ومثلما أفاد المسرح العالمي في مراحله كافة من الجوانب الاحتفالية للشعوب، تشكل تأثير ذلك أيضا في المسرح العربي نصا واخراجا، ويمكن القول أن نظرية المسرح الاحتفالي قد ظهرت بعد نكبات الأمة العربية ونكساتها ولاسيما بعد هزيمة العرب في عام 1967م من قبل العدو الصهيوني وضياع فلسطين، حيث ساهمت هذه النكسة في تمرد المثقفين العرب وتجاوزهم معايير الثقافة الكلاسيكية الموروثة، وتوجهوا نحو التجديد والتجريب والتأصيل الذي " يقوم على توظيف التراث، واستثماره إما على أساس كونه مادة تراثية تاريخية أو أدبية أو دينية، وإما في شكل موقف آيديولوجي، وإما بوصفه قالبا فنيا لاحتواء المضمون أو الحبكة الدرامية عبر تجلياتها الجدلية" (محمد، 2022، ص160) التي ترسخ الهوية الذاتية للأمة العربية الاسلامية، وترفض قوالب الفكر الغربي، ولم يكن الفنان الأردني بمعزل عن ذلك بل كان له رؤيته الفنية التي ارتكزت على مضامين الاحتفالات الفكرية والجمالية ضمن عدد من التجارب المتقدمة التي أثبتت حضورها الابداعي في المسرح العربي، ولم تأخذ تلك التجارب الاهتمام الوافي من قبل النقاد والدارسين، وفي ضوء ذلك جاءت مشكلة البحث لتتلخص بالسؤالين التاليين:

1. كيف تمثلت الاحتفالية في النص المسرحي الأردني؟
2. ما آليات الاشتغال على توظيف التراث في النص المسرحي الاحتفالي الأردني؟

2.أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من محاولته رصد الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الأردني، وذلك من خلال الاختيار القصدي لتجربة الكتابة عند كل من (جبريل الشيخ) و (غنام غنام)، ويمكن أن يفيد البحث المشتغلين في الفن المسرحي من مؤلفين ومخرجين وممثلين ونقاد، وكذلك تقديم الفائدة للمؤسسات الأكاديمية التي تعنى بالمسرح.

3.أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

1. الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الأردني.
2. آليات الاشتغال على توظيف التراث في النص المسرحي الاحتفالي الأردني.

4.حدود البحث:

1- الحدود الزمانية: (1980-2000م).

2- الحدود المكانية: نماذج من النصوص المسرحية الأردنية المختارة التي ظهرت في العاصمة عمان.

3- الحد الموضوعي: يتناول الباحثون المرجعيات التراثية في النص المسرحي الاحتفالي الأردني من خلال اختيارهم القصدي لنصين مسرحيين لإثنين من المؤلفين المسرحيين.

5.تحديد المصطلحات:

1.الاحتفالي:

جاء في لسان العرب لابن منظور أن احتفل من "اجتمع... وحفل القوم يحفلون حفلا واحتفلوا، اجتمعوا واحتشدوا .وعنده حفل من الناس أي جمع .وهو في الأصل مصدر، والحفل الجمع .والمحفل: المجلس والمجتمع في غير مجلس أيضا. ومحفل القوم ومحتفلهم :مجتمعهم ." (ابن منظور، 1993، ص156-157)

أما اصطلاحا، فقد ذهب (برشيد) إلى أن الاحتفال هو " شكل من أشكال التعبير الإنساني. إنه مرتبط بظهور الحياة على وجه الأرض. ومن هنا كان ديوانا ناطقا ومتحركا للوجدان الإنساني عبر التاريخ. إنه تعبير آني وتلقائي (...)، إنه في حقيقته وجوهره -تعبير جماعي عن حس جماعي-إنه تعبير يضطلع به (الكل) للتعبير عن قضايا (الكل) " (برشيد، 1990، ص42).

وهو أيضا: "فعل على درجة من الوقار والجدية يرمي الى تكريس عبادة دينية كالقداس، أو مناسبات اجتماعية كأعياد الميلاد والزواج، أو سياسية كالأعياد القومية، أو رياضية كالألعاب ا لأولمبية" (مهري، 2020، ص341)

أما المسرح الاحتفالي فهو: " تعبير جماعي عن حس جماعي وقضايا جماعية، قضايا لها وجود مكاني وآني، لها إشعاعات إنسانية شاملة، وهو تعبير متعدد الأصوات والأدوات الفنية، صفته الأساسية هي الحيوية، أما العمل الإبداعي فمن خلال هذا التصور ضمير حي للوجدان الشعبي " (السيلاوي، 1983م، ص48).

وتأسيسا على ما تقدم فقد تبنى الباحثون تعريف (السيلاوي) كتعريف اجرائي لبحثهم.

2- التمثل:

ذهب (ابن منظور) إلى أن (التَّمَثُّلُ) في اللغة من: " ماثل الشيء شابهه، والتِّمثال الصورة، والجمع التماثيل، ومثَّل له الشَّيء صوّره حتى كأنّه ينظر إليه، وامتثله هو تصوّره، والمثال معروف، والجمع أمثلة، ومثَّل ومثّلت له كذا تمثيلا إذا صوّرت له مثاله بكتابة وغيرها، وفي الحديث : أشدّ النّاس عذابا ممثّل من الممثّلين، أي مصوّر، يقال : مثلت بالتّثقيل والتّخفيف إذا صوّرت مثالا، والتّمثال الاسم منه، وظلّ كل شيء تمثاله، ومثّل الشّيء بالشّيء سوّاه وشبّهه به وجعله مثله وعلى مثاله، ومنه الحديث : رأيت الجنة والنار ممثّلتين في قِبلة الجدار، أي مصوّرتين، أو مثالهما، ومنه الحديث : لا تمثّلوا بنامية الله، أي لا تشبّهوا بخلقه وتصوروا مثل تصويره " (ابن منظور، 1993). وفي المعجم الوسيط: "(تَمَثَّلَ) الشّيء : تصوّر مثاله ويقال : تمثّل الشّيء له وفي التّنزيل العزيز [:فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا]وبين يديه : مَثَلَ وبالشيء : ضرب مثلاً ويقال : هذا البيت مثَلٌ نتمثله ونتمثّل به" (نخبة من اللغويين، 2004م، ص853)، ومن هنا يتبين أن (التَّمَثُّل) و(التَّمثيل) متقاربان من حيث الدلالة.

أما التمثل اصطلاحا، فيعرف (ميسكو فيسي) التمثل بأنه:" مجموعة من التصورات، والعبارات الشارحة والتفسيرية التي تنبثق من الحياة اليومية، انها تماثل في مجتمعنا أساطير، وأنظمة المعتقدات في المجتمعات التقليدية، بل بإمكاننا أن نذهب أكثر من ذلك إلى حد اعتبارها التعبير المعاصر عن الحس المشترك " (فيجالوف ونولت، 2007، ص160).

وفي ضوء ذلك فقد صاغ الباحثون التعريف الاجرائي التالي للتمثل وهو: عملية معرفية يستوعب فيها الأديب المسرحي معطيات الواقع الخارجية ويعيد بناء مضامينها الفكرية والجمالية بمرجعياتها الثقافية التراثية التي تشكل صورة ذهنية لموضوع ما أو حدث غائب يستحضره العقل بشكل آني.

6. منهج البحث: اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في بحثهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:.

- المرجعيات التراثية في المسرح الاحتفالي:

لا تنفصل الاحتفالية في مرجعياتها الفكرية والفلسفية والجمالية عن بدايات فن المسرح عند الاغريق القدماء، ولا عن تلك التجارب التي عرفتها المسارح العالمية، ولا عن معطيات التراث العربي الإسلامي وما فيه من مظاهر طقسية واحتفالات شعبية، ومن المؤكد أنها من المصطلحات المتداولة والموشومة في الذاكرة الشعبية، وهي ترتبط بإحياء بعض المناسبات الجماعية عن

طريق تنظيم بعض الفرجات والطقوس، سواء تعلق الأمر بأعياد دينية، أو أعراس، أوختانات، أو مواسم شعبية، واذا تتبعنا هذه الظاهرة في المسرح العالمي والعربي نجدها تحفل بعدد من المرجعيات التي ربما بقي بعضها مستترا داخل عدد من التجارب المسرحية التي لم يصرح بها الإحتفاليون بشكل مباشر.

ويرى عدد من النقاد تعدد مرجعيات الاحتفالية، التي استلهمت تصورات الاحتفال في المسرح اليوناني، وآراء جان جاك روسو حول استبدال العرض بالاحتفال، وتوجهات جان فيلار الذي أسس المسرح الشعبي، وأفكار أنطونين أرتو الذي دعا إلى مسرح شرقي بديلا للمسرح الغربي، وآراء بعض المخرجين الغربيين الذين عدوا الحفل وسيلة للتواصل الحي الفطري كأدولف أبيا، جاك كوبوه، جوردن كريج، مايرهولد، وأبحاث ألفريد سيمون حول التواصل الاحتفالي، وما كتبه الأنثروبولوجيون حول فاعلية الحفل، والمسرح الاحتفالي يدين بالشيء الكثير لبرتولد بريشت، لاسيما في تقنيته الجمالية ، كما أنه لا ينفصل عن الظواهر الشعبية العربية الإسلامية، وعن تنظيرات المسرحيين العرب كتوفيق الحكيم، يوسف إدريس، علي الراعي، الطيب الصديقي، عبد الرحمن كاكي، أحمد الطيب العلج، عز الدين المدني، ألفريد فرج، قاسم محمد، وغيرهم. (كريمي، 2014، ص26 - 27)، (بوزاهر، 2015م، ص28)، (بوعلام، 2022،).

ونظرا لتنوع المرجعيات الخاصة بالمسرح الاحتفالي، سواء تلك التي تتضمن خاصية التمسرح أم تلك التي تتميز بحضور المقدس إلى جانب العناصر الدرامية، وأغلب أشكال الفرجة التقليدية تختزن عناصر درامية غنية ووسائل تعبير جسدي متنوعة لا تنفصل عن الأصول والمنابع البدائية للمسرح، " وتتخذ أشكال الفرجة صورة رهان للحضور في ظل غياب المسرح عن تقاليدنا الأدبية والفنية في الماضي، وهذه الأشكال يمكن النظر إليها كبديل للمسرح يشكل آليات دفاعية ثقافية على مستوى اللاوعي الثقافي الجمعي في وجه الدرامية والتعبير الدرامي، وهذا النوع من المسرح المعيش العفوي لا يفصح أبدا عن طبيعته، وإنما يكتفي بكونه مسرحا يعيشه المتفرج، لأن الفاعلية الواقعية للاحتفال تتعارض مع الفاعلية الرمزية للمسرح " (مجموعة من الكتاب، 2002م، ص68).

لقد اختار الاحتفاليون أمكنتهم وفضاءاتهم الفرجوية محاولين من خلالها تقديم ما يمكن له أن يحقق عددا من المستويات المرئية والمتخيلة، وذلك تماشياً مع متطلبات الفرجة، عبر تقديم بنى مشهدية تعتمد الإيهام وكسر الإيهام ضمن فضاءات قابلة للتطويع والتحويل، ويمكن القول أن " الفرجة مصطلح أشمل وأعم من المسرح، لأنها تحوي بداخلها الاحتفالات والشعائر والألعاب الرياضية، ولا تتم الفرجة إلا بحضور كلا من الجمهور والممثلين، ذلك أن الفرجة

تستوجب تواجدهما معا ليتفاعلوا ويؤثروا ويتأثروا بها، ويجب أن يتواجدوا في زمن ومكان محدد، من أجل تقاسم موقف ما، وبذلك تتم الفرجة بتفاعلهم" .(خنيش، 2018، ص118) كما أن الاحتفالية قد فرضت على المتلقي معطيات جديدة في التواصل، وأخذت الطواعية وقابلية الاستيعاب بالامتداد حتى يستوعب الحفلُ المكانَ، بعكس ما يحدث في الأشكال المسرحية الأخرى إذ يحتوي المكانُ الحفل، وهذا يشير إلى تغير في اتجاهات القوى ومحصلاتها بما يتوافق مع إنشائية الاحتفال التي يشكل الجسد الفرجوي فيها معيارا أساسيا للتشكيل البصري ، " إذ يحاول هذا الجسد اختراق الثقافة الحديثة التي تبدو في جل تعبيراتها وإفرازاتها مسكونة بحضورِه و تغلغله في ميادين معرفية متنوعة " (الهواري، 2025، ص2).

ومنذ البداية ارتبط المسرح الاحتفالي ارتباطا وثيقا بجوهر الظاهرة المسرحية الذي يشكله الاحتفال، فشكلت بذلك تظاهرات اجتماعية عامة هدفت إلى تحقيق وإثبات مبدأ الهوية للمسرح العربي، التي هي عملية معقدة تحتاج إلى عمل دؤوب، وتأخذ الاحتفالية امتدادها اللامحدود في الزمان والمكان، لكونها تشكل ذاكرة جمعية وتنبثق من رحم الأوساط الشعبية وطقوسها وممارساتها التي لا تنفصل عن الفئات الاجتماعية، " وبذلك، فهي بؤرةُ تقاطعٍ بين روافد ثقافية متنوعة، وتَبَلْوُرٍ لصيغ وأشكالٍ احتفاليةٍ مستلهمَةٍ من الحقل التراثي، واستشرافٍ لآفاق رحبة .وإذا أخذنا في الاعتبار أن الفرجة آنية ووليدة لحظتها في المكان، وزائلة لأنها محكومة بطقوس المناسبة؛ فإن إشعاعها الثقافي وتألقها الفني المتمثلين في المتعة البصرية والمؤثرات السمعية يخلف آثاره في الذاكرة، ويتيح حضورها المؤثر والفاعل عبر الأجيال" ،(ابن ابراهيم، 2019) وهذا بدوره يؤدي إلى ترسيخ الاحتفالية كوسيلة للتعبير عن تطلعات ومشاعر روادها، مما يبلور هوية عربية قومية للمسرح تقوم على سياقات من التحرر والمتعة والإدهاش،وتجعل من العملية المسرحية طريقا للتواصل بين الممثل والمتلقي الذي يشارك في الحفل لكون محور الحفل هو الإنسان.

لقد اشتغل الاحتفاليون على تحويل العرض المسرحي إلى حفل جماهيري تشاركي، يشكل النص فيه مشروعا ينطلق منه العرض، وهو يقوم على تقسيم المسرحية إلى لوحات وحركات احتفالية يتم تركيبها بما يتيح حالة التواصل العاطفي والوجداني مع المتلقي باستخدام لغة تواصلية لفظية وغير لفظية، والاعتماد على قدرات الممثل، وتعدد الأمكنة والأزمنة، والدعوة إلى الفضاء المفتوح والتحرر من العلبة الإيطالية المغلقة، مع عفوية الحوار وتلقائيته، مما يؤدي إلى الاندماج المنفصل والتحرر من الخدع الدرامية والأقنعة الواهمة .(الريموني، 2024، ص521)

إن اختيار الاحتفالية من قبل المسرحيين العرب كشكل مسرحي جديد، قد أسس لرؤية جمالية مغايرة تستند على منظومة من الأبعاد القومية والإيديولوجية والاجتماعية، وهي لا تنفصل عن إشكالية الحداثة في المسرح العربي، وتبقى " قضية تأصيل المسرح العربي ليست بحثا عن مؤيدات مسرحية في التراث العربي وحده فحسب، بل تتعداها إلى صور ة حاضر المسرح العربي ومستقبله، أي العمل على تطوير هذه الأشكال بالعودة إلى الخطاب والتي تعمل على كشف الحقائق وزيف الواقع، المواضيع المستمدة من الواقع الحي وجعل المتفرج يتفاعل، يشار ك، ينتقد، يتدخل في مجرى الأحداث واجراء الحوارات المباشرة مع الجمهور من خلال كسر الجدار الوهمي الرابط بين الخشبة والجمهور .(سماح، وبوعياد، 2022، ص312 . 313) فكل التنظيرات والرؤى النقدية التي تناولت فن المسرح عند العرب، كانت تسعى إلى خلق خطاب درامي حداثي يعكس الهوية الخاصة بالإنسان العربي عبر استحضار خصوصية التراث المحلي من خلال التأكيد على " قراءة الواقع للحاضر، مع تباين في درجة الاستفادة من هذه المادة التراثية، وهذا ما دأب عليه كثير من المسرحيين في تعزيز قرائية النص الإبداعي من حيث الشكل والمضمون" (بدير، 2016 ، 358)، وإذا كان المبدعون العرب من جيل الرواد قد ذهبوا إلى محاولات التجريب الدرامية التي استلهمت أشكالا تعبيرية شعبية أو غربية، فإن المسرح العربي لم يكن خارج الحياة العربية بل بقي حاضرا بطقوسه ومرجعياته التراثية الخالدة التي عبرت عن الثقافة والهوية العربية.

ومن أجل ترسيخ شكل عربي للمسرح، بات من الضروري تغيير معطيات المسرح الغربي من خلال تعريبه، والغاية من ذلك هي " تقريب هذا المسرح من الإنسان وتقريب هذا الإنسان من الثقافة وتقريب هذه الثقافة من منابع الذاكرة الجماعية "(برشيد، 2007، ص190)، ويتمسك المسرح الاحتفالي بعروبته وبإنسانية الروح والمضمون، ولا تهدف عملية التعريب هنا إلى خلق حالة من التحجر والتقوقع على الذات، وإنما هي عملية بحث في الأصول والمنابت الخاصة بالثقافة العربية، والعودة إلى الأصالة والتراث لترسيخ هوية خاصة للمسرح العربي تحقق له انتماءه وشخصيته المستقلة.

إن تقديم المسرح الاحتفالي جاء كتصور بديل للمسرح الأوروبي، حيث استمد مادته من مفردات الاحتفال الشعبي الذي تمت صياغته بمفهوم عصري يخاطب العقل الجمعي بطريقة مباشرة تؤدي إلى التناغم والتوحيد بين الاحتفال المسرحي والجمهور العربي الذي ارتكز في استيعابه للظاهرة المسرحية على إرثه الضخم من أشكال الفرجة الشعبية. أما الأهداف التي سعت الجماعة الاحتفالية إلى تحقيقها فتكمن في:

أ- إيجاد لغة شاملة ذات أبعاد إنسانية.
ب- تغيير الواقع عن طريق العقل وليس وصفه أو تفسيره فقط.
ج- دراسة قضايا الناس من خلال الساحات والمواسم والتجمعات وغيرها.
د- دراسة الأصول ورصد الثابت في المجتمع.
هـ- تحويل المسرح إلى تظاهرة اجتماعية يقيمها الإنسان للإنسان من أجل إظهار الحقيقة عادية.
و- خلق العمل الجماعي في وقت يسعى فيه المجتمع إلى تكريس الأنانية والعمل الفردي" (رمضاني، 1993، ص66).

لقد حاول دعاة الاحتفالية التمهيد من خلال تنظيراتهم إلى مسرح لا يتناقض مع طروحات المسرح الذي يحمل قضية من القضايا الملحة للإنسان العربي، وهو في الوقت نفسه يستجيب للمكونات الحضارية العربية الإسلامية ، لذلك نجد أن مسرحهم قد شكل نسقا ثقافيا متكاملا يقوم على التنوع والاختلاف، " لأن الاختلاف هو الذي يجعل من الفن صراعا يستدعي الماضي والحاضرة إلى مستقبل آت. وبذلك تظهر موضوعة الآخرية والهوية والاختلاف الثقافي الذي دائما ما يكون دوره الثقافي الفني الفكري تحفيزيا، وهو حراك مستمر داخل الهوية الثقافية المفتوحة على الآخر، والتي تدعو دائما إلى إنتاج ما هو جديد ومطلوب، فالهوية الثقافية التي تنعكس في النص المسرحي هي مكونات اجتماعية وقبلية وشعب وفن وتاريخ، وهي تتغير باستمرار لإثبات القيم الثقافية، مما يؤدي إلى ثبات الهوية" (جعفر، 2018 ، ص1864)، ولهذا فإن المسرح الاحتفالي يقوم على التجدد الذي لا يتوقف والاكتشاف الذي لا يعرف الحدود ضمن حركة ديناميكية مستمرة تتخذ من الماضي طريقا نحو المستقبل، ضمن رؤية لا تعرف الحواجز ولا تخضع للمعوقات، وهي تتسم بالعمق، وتسير نحو تأسيس مسرح متميز له نتاج فكري وفلسفي وأدبي، ويتوافق ابداعيا مع العمق الحضاري للأمة العربية لينتج أسئلة مقلقة تتعلق بهوية المسرح العربي وحقيقته.

إن الاحتفالية ترتكز على الظواهر الشعبية الاحتفالية العربية، لتجسد بذلك احتفالا شعبيا مفتوحا يقوم على فعل درامي ذي وسائل تعبيرية مختلفة من شعر وغناء وحكاية وتقليد وزجل وألعاب بهلوانية، كما أنه يقوم أيضا على تواصل الذوات وتحاورها داخل المكان والزمان الاحتفاليين لإيصال رسالة خاصة إلى المتلقي، تتمثل في وضع تصورات محسوسة حول الواقع الانساني ومشكلاته، فيتم التركيز " على المواضيع الحية، وعلى القضايا الكبيرة والمركبة، وعلى الأسئلة الوجودية. " (برشيد، 2017، ص212)، وهي تشكل مجموعة من الأفكار والقضايا التي

تكونت وتشكلت من خلال المعاناة الحياتية، وهكذا فإن المسرح الاحتفالي يقدم برنامجا اصلاحيا لكثير من المشكلات الخاصة بالمجتمع عبر الحث على التمسك بالقيم الإنسانية المتوارثة، وإصلاح ما فسد منها، لتحقيق أهداف أخلاقية سامية تعزز من تطهير المجتمع ورقيه وتماسكه وفق عاداته وتقاليده، من خلال مجموعة من التجليات التي تظهر ضمن القيم الفكرية والجمالية الخاصة بالمسرح الاحتفالي.

ولم تكن عودة الاحتفاليين إلى التراث مجرد زينة شكلية، وإنما كانت وسيلة من وسائل بناء الوعي بالنسبة للإنسان العربي، وفي المغرب العربي كما في المشرق كانت الساحات العمومية والأسواق الكبرى، مسارح للرواة والمداحين الذين يجمعون حولهم حلقات جماهيرية ملتهبة لسماع نوادر جحا وملاحم عنترة وسيف بن ذي يزن... إلخ، وكان الرواة والمداحون يستخدمون جميع الحيل الفنية من إثارة وتشويق لشد المشاهدين إليهم واحداث انسجام تام بين المؤدي وجمهوره، وتعد " السّاحات الشّعبيّة والأسواق وضواحي المدن هي الأماكن المفضّلة لهذا النّوع من الفرجة لانفتاحها على جميع الشّرائح الاجتماعيّة بمختلف مستوياتها الثّقافيّة..، حيث يشترك الرّاوي والمتفرّج بصفة ديناميّة وجدليّة في ترتيب العرض ويقوم المدّاح دائما أثناء أدائه للسرد في الأحداث تارة وبالخروج منها تارة أخرى بأداء جسدي مركّب يصل في بعض الحالات إلى درجة عالية من التّجريد، فبلمسات صغيرة يعطي الرّاوي حياة للشّخوص المشاركة في الحبكة "، (مسعي، 2021) حيث يوظف الحكايات الشعبية والأساطير الغرائبية التي تستهوي المحتفلين ضمن آلية تقوم على بناء النظرية الفنية والجمالية للمسرح الاحتفالي الذي يحيي حدثا مسرحيا تشكل الشخصية فيه ركيزة أساسية من خلال أفعالها ودورها ضمن الفعل الاحتفالي.

إن الاحتفالية تصور الماضي لتعطي انطباعا عن المستقبل، وتغوص في روح الانسان العربي مستحضرة كل التصورات الذهنية للتأثير عليه والتعبير عن ذائقته الفنية والجمالية، وتثبيت وجهات نظره نحو قضايا الامة المصيرية وترسيخ مبادئ العدل والمساواة والحرية لديه، وتبقى الدعوة لتجسيد الظواهر التراثية من خلال الاحتفال كفيلة بكسر قيود الشعرية الكلاسيكية والاتجاه البريختي، وذلك لتحقيق التواصل المبني على أسس إنسانية، وهنا يغلب طابع الارتجال في الأداء المسرحي ضمن سياقات طقوسية وكرنفالية تكثر فيها الألعاب البهلوانية، حيث يعيش المتلقي فرجة مسرحية تتقاطع مع المسرح الأرسطي الذي يحتكر العرض المسرحي وخيوط نسج النص الدرامي.

لقد أراد الاحتفاليون التأسيس لإنسان متحرر نفسياً واجتماعياً وفكرياً وسياسياً، وذلك لتحقيق أهداف مختلفة يمكن اختزالها في ما يلي:

1. تعريب المسرح العربي بربطه باللحظة التاريخية، وبالتراث الفكري والفني والحضاري للإنسان العربي.
2- تحرير الظاهرة المسرحية من ثنائية الفن / الحياة، والواقع / الخيال، والمعيش والمحكي.
3- جعل المسرح فعلاً محرضاً على تحقيق الحرية الاجتماعية.
4. تحرير الإنسان المبدع حتى يمكن لخطاباته أن تصل.
5. قراءة الوجدان الشعبي قراءة مسرحية.
6. تحرير الإنسان من الآلية والوحشية، وبذلك فقد رفعت الاحتفالية شعار (إنسانية الإنسان وحيوية الحياة ومدنية المدينة).
7. محاولة إيجاد فكر جديد ينظم العلاقة بين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان والمؤسسات والمفاهيم (برشيد، 1993م، ص11-13).

ولا يمكن فصل الاحتفالية عن تأثير أشكال الفرجة التي عرفها الإنسان العربي في المغرب، وهذه الأشكال لا يمكن حصرها كلها نظرا لكثرتها وتنوعها بسبب تنوع الثقافات والمناطق واللهجات، ومن أهم تلك الأشكال: الحلقة، البساط، سيدي الكتفي، سلطان الطلبة، عبيدات الرما، وغيرها...، وقد شكلت بمجموعها ملهما لكثير من الحكايات والمشاهد المسرحية، حيث أخذ المغاربة يقدمون التاريخ القديم من غزو وحروب وصولا إلى السلم من خلال فرجات شعبية أخذت مكانها في الوجدان الخاص بهم وبالشعوب العربية.

7.الدراسات السابقة والتعليق عليها:

في دراسة أجرتها (بوعلام، 2022) ذهبت إلى أن مدينة أثينا قد شهدت ميلاد الفلسفة، كما أنّها كانت شاهدة على ميلاد المسرح وتطوره، ويمكن للدراسة ابراز العلاقة بين المدينة والفلسفة وميلاد المسرح عند الاغريق دون غيرهم من الأقوام، وذلك للوصول الى إبراز التأثير المباشر للمدينة والفلسفة في ميلاد المسرح، والتطبيق على تجربة مسرحية عربية رائدة ألا وهي تجربة المسرح الاحتفالي، وتعد الاحتفالية من أهم التجارب الطلائعية في المسرح العربي، التي حاولت أن تؤسس لمسرح عربي انطلاقا من نظرة فلسفية تتماشى والصيرورة الثقافية للمتلقي العربي.

وكان لهزيمة حزيران 1967 دور هام في قيام الاحتفالية، كما كان للمجهودات التي قام بها عبد الكريم برشيد منذ 1971 وجماعة المسرح الاحتفالي في المغرب في مجال النقد والمتابعة والابداع والتأهيل والتنظير دوراً في هذا القيام كذلك ظهور المسرح الشعبي في أوربا، فكان الاتجاه للاحتفالية بديلًا للمسرح السائد بشقيه الهاوي والاحترافي. وقد تأثر الاحتفاليون بشكل واضح

بالمفكرين والمسرحيين المصريين: يوسف إدريس، توفيق الحكيم علي الراعي، وهذا التأثر كان هو الأساس في محاولتهم لتقديم نظرية مسرحية ذات طابع عربي. وبالرغم من أن عبد الكريم برشيد أكمل الخط الذي بدأه إدريس والحكيم والراعي والصديقي، والمدني من أجل إيجاد صيغة واضحة وهوية مستقلة للمسرح العربي، وما زال يثري هذا الخط سواء بالتنظير أو الإبداع إلا أن مسرحاً العربي سيقف عاجزاً دون أن يملك مقومات وجوده ودون أن يكون أداة تغير وبناء إذا ظل متقوقعاً علي نفسه.

وفي دراسة أجراها (سليماني، 2020)، ذهب إلى أن التراث ذاكرة جماعية للأمة، يحوي في طياته دفقات إبداعية تنبض بالحس الجمالي الفني، وقد أدرك المبدعون العرب هذا الأمر وأيقنوا أن لهذا التراث أثراً كبيراً في إثراء الثقافة العربية، فاتجهوا إليه يستقون منه إبداعاتهم. والذي يعنينا نحن المسرح العربي في هذا العصر، فقد جهد العديد من المسرحيين لتجديده عن طريق التأصيل باستلهام التراث العربي الإسلامي لاسيما الشعبي منه، والذي يجسده الحكواتي والمقلداتي والمداح والقوال وعبر (الحلقة) وغيرها من المظاهر الفرجوية. وكل هذا الاهتمام بتأصيل المسرح العربي يهدف إلى إثبات الذات العربية وكينونتها وهويتها وإبراز حسها الوطني في مواجهة الغزو الثقافي والاغتراب وما يحمله من أفكار وإيديولوجيات تتنافى والهوية العربية والثقافة الإسلامية العريقة، ومن أبرز الجهود التنظيرية في تأصيل المسرح ما يتعلق بالمسرح الاحتفالي بالمغرب العربي-الذي اخترناه دراسة تطبيقية في هذه الورقة البحثية- . ومن خلال الطرح الذي نادى به أصحاب الاحتفالية أن المسرح فرجة واحتفال لا يتحقق إلا بربطه بالذاكرة التراثية وتحصيل هويته الثقافية العربية، تتبلور لنا الإشكالية التالية:- هل يستطيع تحديث التراث الشعبي إعادة خلق مسرح عربي أصيل؟ وأين تكمن الخصوصيات الجمالية التراثية في تأصيل هذا المسرح؟

وفي دراسة أجراها (قادة، 2020) ذهب إلى أن رواد المسرح الاحتفالي، وعلى رأسهم عبد الكريم برشيد ، حاولوا من خلال نصوصهم المسرحية تحقيق الأبعاد الاجتماعية لهذا الشكل من المسرح، والسعي للتمرد على المسرح الأرسطي خاصة على مستوى الكتابة الركحية، بغية تجسيد مسرح احتفالي عربي. إن الغاية من خلال هذه الدراسة هو السعي للكشف عن أهم الأهداف التي كرسها هذا الاتجاه من المسرح من خلال تصوير حقيقة الوجود الإنساني في مسرحية ابن الرومي في مدن الصفيح لعبد الكريم برشيد، وتصوير علاقة المسرح الاحتفالي بالوجود الاجتماعي للإنسان العربي.

وفي دراسة أجرتها (غجاتي، 2018)، ذهبت إلى أن المسرح قبل كل شيء هو (نشاط فكري وفني

له قوانينه وشروطه)، وإذا ألزمناه صفة الاحتفالية أصبح (مسرحا احتفاليا) تتغير فيه طريقة التوصيل بأن تصبح مستندة على التصور الاحتفالي، حيث إن البداية كانت من الاحتفال الذي هو (تظاهرة اجتماعية)، وتكون محاولة تشكيله داخل(منظومة فكرية مترابطة)، ليكون بذلك (فلسفة)، والفلسفة هنا لا تعني التمذهب، بل إن تجربة الاحتفاليين هنا هي كيفية بناء مسرح يجمع بين الأشكال التراثية (الاحتفالية)، ووضعها في قالب متميز تكون لغته متميزة ومغايرة أيضا، هذا البناء الذي يكون قابلا للممارسة وللتنظير وللنقد معا. تأتي هذه الورقة البحثية لتتناول المسرح الاحتفالي كأحد أهم اتجاهات المسرح العربي، وذلك من خلال مفهومه، وشروطه، ووظيفته، ومصادره.

وفي دراسة أجراها (السيد، 2016)، ذهب إلى إنه لم يتح للمسرح العربي الظفر بحركة مسرحية منظمة أو دعوات ذات بيان تنظيري ممنهج تم استقراؤه وتمحيصه وصياغته من واقع خبرة إبداع مسبق كالتي ظفرت به الاحتفالية ولقد أثبت نفسها بكل ما أثمرته من أعمال وتجارب، تتراوح درجة انطباقها مع تعليماتها ومبادئها ما بين الاجتزاء الكامل وبين التحرر المبدع دوراناً في فلكها الكلي. فالاحتفالية تيار مسرحي يعتمد علي مجموعة من الضوابط الفنية المخزونة في الذاكرة الجماعية للإنسان العربي، كمسألة توظيف جماليات التعبير الشعبي بما فيه من إشارات ايجابية سمعية وبصرية وحركية ونفسية، وهي في هذا الموقف تعمل علي تقريب الخطاب المسرحي من الإنسان البسيط، فلا وجود لحواجز تحول بين من يعطي الفرجة والجمهور، ويركز هذا المسرح الاحتفالي علي (المسرح الفقير) وما يتلاءم معه من بساطة في الديكور والإكسسوار. ولقد تعددت أسباب رفض الاحتفالية للمسرح القائم فهي تري أن المسرح العربي منذ نشأته وهو يحمل ثوباً أوربياً، مما جعل الحياة الثقافية التي يعيشها المواطن من خلال أحد معابرها وهو المسرح تقع خارج مركزها، بعيداً عن عقل ووجدان الأمة.

وذهب (كريمي، 2014) في دراسة أجراها إلى أن لمسرح الاحتفالي يعد من أبرز التوجهات المسرحية - ولو أن عبد الكريم برشيد يرفض هذه التسمية - المغربية والعربية، التي حاولت تأسيس مشروع مسرحي عربي الأصل وإنساني الانتماء، وإذا كانت جل محاولات المسرحيين العرب، أمثال توفيق الحكيم ويوسف إدريس وعلي الراعي وعز الدين المدني وسعد الله ونوس..، في البحث عن قالب مسرحي عربي شابها نوع من التعميم والإسقاط والغموض، أو الاقتصار في البحث عن جانب، وإهمال جوانب أخرى، أو اعتماد الاجتهاد الفردي في طرح التصورات، فإن أهم ما يميز المسرح الاحتفالي هو نزوعه نحو العمل الجماعي المتكامل

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، لاحظ الباحثون تركيزها على تاريخ الاحتفالية وجمالياتها، وتأثيرها في التجارب الطلائعية في المسرح العربي، وذلك من خلال استلهام التراث العربي الإسلامي لاسيما الشعبي منه، والذي يجسده الحكواتي والمقلداتي والمداح والقوال وعبر (الحلقة) وغيرها من المظاهر الفرجوية. كما تناولت تلك الدراسات تجارب رواد المسرح الاحتفالي في المغرب، وعلى رأسهم عبد الكريم برشيد، ورغم أن الباحثين قد أفادوا دراسات مثل (كريمي، 2014، ص26 - 27)، (بوزاهر، 2015م، ص28)، و(بوعلام، 2022،) في رصد مرجعيات واهداف وجماليات الاحتفالية، إلا أن الباحثين لم يجدوا أي دراسة تناولت الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الأردني، وتعد هذه الدراسة - وعلى حد علمهم - هي الأولى من نوعها في الموضوع نفسه، لتشكل بذلك رافدا للدراسات المسرحية وإضافة نوعية للباحثين في مجال النص المسرحي الاردني.

8. اجراءات البحث:

1. مجتمع البحث: للوقوف على رصد الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الأردني، قام الباحثون باختيار اثنين من الأدباء المسرحيين، وقد تم اختيار نصين مسرحيين لهما حيث جاءت لتتوافق مع مشكلة البحث وأهدافه.

2- عينة البحث: تم اختيار نصين مسرحيين اختياراً قصدياً للأسباب الآتية:-

- كانت العينتان ممثلتان لمشكلة البحث وأهدافه وأهميته.

- إمكانية رصد الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الأردني من خلالهما رصداً واضحاً وموضوعياً.

- قراءة الباحثين لهما و تكوينهم رأيا خاصا عنهما.

والعينتان اللتان تم اختيارهما هما :-

. مسرحية (تغريبة زريف الطول) 1984م لجبريل الشيخ.

. مسرحية (كأنك يا بو زيد) 1996م لغنام غنام.

3- **أداة البحث:** اعتمد الباحثون في تحليلهم للعينتين على المؤشرات الواردة في الإطار النظري، وعلى قراءة النصين قراءة نقدية واعية.

تحليل العينات :

1. الاحتفالية وتمثلاتها في مسرحية (تغريبة زريف الطول) 1984م لجبريل الشيخ:

حفلت نصوص الكاتب الاردني (جبريل الشيخ) المسرحية بتوظيف التراث الشعبي بكافة مستوياته، وقد تمثل ذلك في استلهام الحكايات والأمثال والشخصيات والأغاني الشعبية، وتصوير الأمكنة بمرجعياتها التراثية، وشكلت عملية استلهام التراث بالنسبة له محطة رئيسة في اشتغالاته المسرحية منذ كتابته لمسرحيته (تغريبة زريف الطول) التي شكلت علامة فارقة في المسرح الأردني، وإذا نظرنا في تجربة الشيخ المسرحية نجدها تحفل بالعودة إلى أشكال ومواضيع من الثقافة العربية في إطار البحث عن هوية مستقلة للمسرح العربي، وهو يستخدم في نصوصه " أسلوب المسخرة في بحث قضايا جادة وهامة بطريقة ساخرة وشخوص كاريكاتورية، همه في ذلك توجيه سياط نقده اللاذع على الشرائح الاجتماعية التي يعرضها من خلال القضايا التي يتناولها " (الحوامدة، 1985م، ص41).

وقد ظهر واضحا من خلال مسرحية (تغريبة زريف الطول) قيام المؤلف بتشخيص الحكايات والأغاني الشعبية، بل وصياغتها مسرحيا، حيث أعاد تخيّل شخصية ظريف الطول الأسطورية بأحلامها وأساطيرها من خلال السرد والموسيقى والتعبير البصري، ليمزج بين العناصر التراثية واللغة المسرحية الحديثة، ليخلق حوارًا حيًا بين الماضي والحاضر، يقوم على سرد العديد من الحكايات المستمدة من الذاكرة الجماعية والتراث الثقافي بأسلوبٍ شعري، وإنساني عميق، فشكلت في مجملها مظاهر متنوعة من الاحتفالية، " وقد فتحت هذه التجربة الباب على مصراعيه لتدخل فيها كل التقنيات المعاصرة وأساليب القول وتلاوين الحكي، فمهدت لقيام مسرح شعبي برؤيا حديثة وبإمكانات فكرية تتجاوز كثيرا من القوالب الفكرية الجامدة، لترسي بذلك عددا من القيم الجمالية والأخلاقية، وتشكل مدخلا صحيحا لنقد الواقع، ضمن منهجية أكثر إمتاعا وأصدق إقناعا سعت إلى توجيه الشخصيات توجيها عمليا شكل طبيعة سلوكها الفردي والاجتماعي" (عيسى، 2017، ص14.13).

تتناول المسرحية قصة غزو مسلح لقرية آمنة في الجليل في شمال فلسطين، ويتصدى السكان لهذا الغزو بثورة مسلحة نمت وترعرعت مع نمو الخطر الذي يتشكل من خلال المعتدين، وأمام الجوع الذي يجتاح أبناء القرية تتراجع الثورة وتزداد تراجعا مع انقسام الثوار وتفرقهم، ويختار البطل بعد ذلك الخروج من الجليل بحثا عن الحكمة التي تتكشف بعد قتله بأنها تتلخص بضرورة ترسيخ المحبة والوحدة بين الثوار من أجل نجاح ثورتهم.

ومما يبرز في هذا النص الذي اعتمد الفرجة الشعبية هو قيام المؤلف بتجسيد الأحداث من خلال المنحى التجريبي في اختيار شخصياته المسرحية التي جاءت لتحمل أسماء معروفة في الغناء الفلسطيني الشعبي، فـ (زريف الطول) الذي يأخذ دور البطولة في المسرحية ويشكل رمز الحكمة، هو يحمل لنا اللحن الفلسطيني المرح المعبر عن الانطلاق، حيث يظهر بوصفه شابا وسيما يعمل على مساعدة المحتاجين ونصرة الضعفاء، أما صديقه (شوباش) فيظهر بوصفه رمزا للقوة المكملة لحكمة ظريف، وهو يعبر عن اللحن الحماسي المعروف، الذي يجسد النخوة والحمية، ويُستخدم في الحروب والأعمال الجماعية كالبناء، وعلى النقيض من ذلك يظهر لون من الغناء، يتميز بنسبته إلى الراوي محمد العابد الشخصية الخيالية، ويأتي عادة على لحن العتابا، وهو في المسرحية عجوز متصابي، أناني. وعلى صعيد الشخصيات النسائية تظهر كل من : شخصية الأرملة الشابة (عتابا)، وابنة عمها (ميجنا)، وتابعتها (دلعونا) تلك المرأة الشابة الجميلة التي تحاول التحرر من قيودها الاجتماعية، وكل هذه الشخصيات وغيرها من الشخصيات الأخرى تمثل ألوانا من الألحان الشعبية الفلسطينية، التي جسدها الكاتب في شخصيات، وجعلها تعبر عن مأساة الشعب الفلسطيني بكل تفرعاتها. وحتى يكمل (الشيخ) نسيج نصه الفرجوي نجده يستعين بشخصيات واقعية، كشخصية الجمال الذي ارتبط بصداقة مع ظريف الطول، والغنام، وحراث البقر، وفرج الله المنافق، وقد وردت أسماء هؤلاء في الغناء الشعبي، بالإضافة إلى علي المحتد، وشريف السيد، أصحاب المكانة، وملتزم الضريبة من العهد التركي، وبعض الوجهاء وغيرهم...

وهذه الرؤية تحكمها ابداعات الواقع التاريخي والأسطوري، وقد تشكلت في إطار الجماعة، لتشكل الفلسفة الاحتفالية ضمن سياقات الحياة والطبيعة والتاريخ والتجربة الصادقة والحية، ومن خلال الأحداث، يعرض (الشيخ) قضية الاحتلال الصهيوني لفلسطين، وانعكاساتها السلبية على واقع الإنسان الفلسطيني، مما فجر مقاومة شعبية راحت تواجه الاحتلال بكل قوتها، وتحيلنا الأحداث إلى بداية احتفالية من خلال أغاني العتابا والميجنا التي ترددها الشخصيات، بمصاحبة النقر على الدفوف وعزف اليرغول بانسجام مع ضربات الصناجات، وفي الوقت الذي يصفق فيه أفراد الكورس ويتمايلون، يتوقف الجميع مع صوت (الدرويش)، الذي يكون بداية للاحتفال المسرحي:

" الدرويش: أوف.. أوف.. " فترة صمت" أوف.. أوف... (...).

المغني: صاح محمد العابد وقال بتهون علينا وعلى جميع الناس بتهون.. وكم بلوه على الانسان بتهون سوى يا بلوتي!!.. ما الها دوا.. "(الشيخ، 1985، ص127).

وبينما تظهر المناكفات بين (محمد العابد) ذلك العجوز الشهواني المتهافت، وميجنا التي ترفضه، يقوم الدرويش والراقصة بحركة جلب، حسب الطقوس السحرية، ليضج الكورس في الوقت نفسه بالضحك وينطلق صوت المغني:

" المغني: أوف.. أوف (يقف محمد العابد بهيئة من يلقي بيت العتابا وهو متكئ على عكازه، بينما الصوت ينطلق من المغني):

يقول محمد العابد حميتون

محاور نار ع قلبي حميتون

عجب بستناكو عنا حميتون

وترى للغير فتحتو البواب

الكورس: يا ميجنا.. ويا ميجنا.. ويا ميجنا

كحلة عيونك علمتنا العلقنا " (الشيخ، ص129).

ومن الملاحظ أن (الشيخ) قد ارتكز على التراث الشعبي وما يحفل به من أغان وحكايات وأهازيج والغاز شعبية، تشكل في مجملها منابع وروافد للاحتفال المسرحي، حيث ظهر استلهام ذلك في مسرحيته التي خلق فيها من الألوان الغنائية الشعبية شخصيات معبرة عن تغريبة ومعاناة الانسان الفلسطيني نتيجة للاحتلال الصهيوني، ويظهر من بين الشخصيات شخصية زريف الطول (لحن مرح يوحي بالانطلاق)، بوصفه شخصية مستوحاة من التراث الشعبي الغنائي، ليأخذ صفات الشاب القيادي المؤثر، والذي يحظى بحب الفتيات وعشقهن له، لدرجة أنهن لا يترددن في الحديث عن هذا العشق، " فقد استقى الكاتب من الموروث الغنائي الشعبي الأبعاد الأولية لهذه الشخصية، ثم حيد هذه الابعاد من خلال الحوار وحالة الصراع المسرحي، وتمحور الشخوص الأخرى حوله أو ضده ليعطي الشخصية بعدا قياديا رمزيا يخدم فكرة الكاتب الرئيسة (ضرورة الوحدة لاسترجاع الأرض)" .(حوامده، 1985م، ص45) ، وكل ذلك ضمن سياقات الفرجة **والمشاركة الجماهيرية، واستنساخ** الذاكرة الشعبية، والعودة للطقوس والأصول، مما يجعل النص مجرد نقطة انطلاق لموقف حيوي، أصيل، ومؤثر نتيجة لما يحفل به من جماليات التعبير الشعبي، ومن خلال **العودة للأصول والمنابع، فقد تم** استعادة جوهر المسرح الذي كان جزءًا من الحياة الجماعية، وكل ذلك بهدف إعادة اكتشاف الذات العربية بعد ضياع فلسطين من خلال تفعيل روح الاحتفال والتجريب الشعبي، لجعل المسرح أداة للتغيير والتواصل في الواقع العربي.

ولا ينفصل (الشيخ) في مسرحيته عن ايراد شيء من الأحداث التي كانت مقدمة لحدوث الاحتلال الصهيوني لفلسطين وتشريد أبناء فلسطين، لاسيما شيوع الجوع نتيجة للإقطاع وجمع الضرائب أثناء حكم العثمانيين الذين لم يترددوا في ارسال الشباب من الجليل لخوض حروب بعيدة عن بلادهم، كما حصل مع (مشعل) زوج (عتابا) الذي أخذ إلى الحرب مرغما في أيام زواجه الأولى، إضافة إلى الممارسات التعسفية التي مارسها الانتداب البريطاني بحق الفلسطينيين وتسهيله لقدوم العصابات الصهيونية إلى فلسطين وتوطينهم وحمايتهم وتسليحم. يقول (الغنام) مخاطبا (أسمر اللون):

" الغنام: الانجليز أقاموا سياجا حول الأرض!!.. (للكورس) شيء لا يمكن أن تصدقه!!..(...) سرحت باغنم فطردوني!.. وكأن الربيع الذي تنبته الأرض ملك أبيهم!..

أسمر اللون: لم يرجعا سريعا، شوباش وزريف الطول..

سلمان: لا أظن الأمور تقف عند هذا الحد. سأشتري بارودة. ". (الشيخ، ص158)

إن (الشيخ) يربط الأحداث المسرحية باللحظة التاريخية، وبالتراث الفكري والفني والحضاري للإنسان الفلسطيني، وهو يقدم قراءة مسرحية للوجدان الشعبي في محاولة منه لتحرير الإنسان، وتماشيا مع المعاناة التي يعيشها الإنسان الفلسطيني، تبرز الشخصيات الواعية التي تدرك حقيقة المؤامرة التي تهدد وجودها، وفي الوقت الذي يبقى فيه (محمد العابد) مهموما ببحثه عن ملذاته وميوله، حتى يستعدي الجميع، يؤكد (أسمر اللون) على حالة الوعي السياسي التي يتمتع بها الفلسطيني، يقول:

" أسمر اللون: الانجليز سوف يطردوننا جميعا، ويعطون فلسطين إلى صهاينة غرباء، يجمعونهم من شتى أقطار الدنيا.."(الشيخ، ص163).

وفي ظل ما يبشر به أسمر اللون من مصيبة كبرى تنطلق الأغاني التراثية للكورس، بينما يرفض أبو الزلف ذلك الغناء، لتعلن (عتابا) عن تعطشها لأخبار (زريف الطول) و (شوباش) اللذان تدبرا أمرهما واندفعا يبحثان عن طريق الثورة، فالشخصيات الاحتفالية تبحث دوما عن الوعي لتحقيق الخلاص والحرية، وهنا تتحرر الظاهرة المسرحية من ثنائية الفن / الحياة، والواقع / الخيال، ليصبح المسرح بمثابة فعل محرض للإنسان المبدع الذي يمكن لخطاباته أن تصل للآخرين، لذلك لا يتردد (الشيخ) في البناء الاحتفالي للنص من استخدام اللغة التحريضية لإحداث انقلاب في الواقع.

ومن خلال الأغاني المتتابعة التي يغنيها الكورس وكورس النساء وكورس الرجال، يظهر الشكل التغريبي حينما تصبح تلك الأغاني سجلا مريرا للأحداث وملابساتها، ومن الملاحظ أنها تتصف

بالعفوية والبساطة وعدم التكلف، وهي ذات موضوعات تتعلق بالجوانب الاجتماعية والممارسات الحياتية، فلا تنفصل عن الهجرة والغربة وتعزيز الحس الوطني الذي يعارض الظلم والاستعمار.

وفي مشهد آخر، وأثناء الغناء، تعبر الشخصيات عن مكانتها ومدى اتصالها بالأرض، ولا تتردد في الكشف عن خيوط المؤامرة على الشعب الفلسطيني والتي نسجها الانجليز، وحينما يدخل إلى المكان كل من (شوباش وزريف الطول والجمال والغنام وأسمر اللون وسلمان وميج أبو الميجنا)، يقف الكوس لاستقبالهم:

" الكورس: واحنا كبار البلد واحنا كراسيها واحنا رماح القنان تعكزت فيها

(شوباش يصافح كورس الرجال وزريف الطول يصافح كورس النساء)

شوباش: الانجليز لن يخرجوا من بلادنا قبل أن يسلبوها منا، لأنهم يسعون إلى اعطائها إلى صهاينة غرباء، وهذا لا يمكن منعه إلا بالسلاح. جمعنا مالا وجمعنا رجالا ولم يبق غير السلاح.

زريف الطول: البارود وحده هو الذي سيتكلم.

سلمان: طيب. لنحافظ على الكتمان. صار للإنجليز ربائب.

الجمال: عندما نشتري السلاح فلن نخشى أحدا.

الغنام: ولن تجرؤ الذئاب على الاقتراب من غنمي" (الشيخ، ص176).

أما الشاب (زريف الطول) الذي سميت المسرحية باسمه وتمحورت الاحداث حوله، فهو من الشخصيات التي تحظى بحب أبناء المجتمع من الرجال والنساء، ولا يتردد في اعلان سعادته بالاجتماع بهم لكونهم يغمرونه بمحبتهم ، فيحولون فقره إلى ثراء، وعزلته إلى أنس وألفه، من هذا المنطلق برز (زريف الطول) كشخصية قيادية مقاومة ذات اجماع شعبي، ومما جعل منه كذلك أنه قد كسب قلوب الناس لاسيما النساء اللواتي يعشن حالات من القهر بسبب ما تمارس عليهن من سلطة اجتماعية، شكل محمد العابد بتخلفه وفساده وشهوانيته أحد أركانها، بينما يتخذ (زريف الطول) موقفا معاديا للعابد، ليشكل بذلك معادلا موضوعيا لـ (شوباش) الذي يرمز للحن الحماسي ويجسد النخوة والحمية في الحروب والأعمال التعاونية الجماعية مثل البناء، وصوت للقوة والحكمة والتحدي، ومكمل لرغبات وتوجهات زريف الطول.

وهذه الاحتفالية التي يرسخها الشيخ في نصه، تظهر واضحة من خلال شعريتها وجمالياتها وشفافيتها المطبقة، حيث يسوقها (زريف الطول) من خلال حركته في عالم من التحديات والأفكار والأحلام والمخاطرات العاقلة، وهي تشكل بمجملها امتدادا لطاقة فكرية ووجدانية وروحية متجددة، ولا يتردد (زريف الطول) و (شوباش) ومن معهم في الهجوم على الارض المسيجة

والفتك بالمستعمر، وأثناء الهجوم الحاسم على قوافل الامداد الانجليزية يستشهد (شوباش)، وفي الوقت الذي توشك فيه خطيبته (ليه) على الانهيار، تأتي كل من (عتابا وميجنا وجملو وجفرا) ليسندنها، وفي الوقت الذي يصك به أبو الزلف على أسنانه مقهورا ويضرب الأرض بقبضته، تعلن (ليه) بعد أن يحيط بها الكورس:

" ليه: شوباش ترك لي ذكراه. سيكون بطلا مثل أبيه، أريدكم أن تعرفوا وأن تشهدوا..

(تدخل جنازة شوباش. الجثمان محمول على أكتاف الثوار.. يختلط الكورس بالمسيرة التي تتوجه إلى ليه عتابا على غناء الكورس..)

الكورس: عريسنا زين الشباب زين الشباب عريسنا

ويا شمس غيبي من السما ع الارض في عنا عريس

و البزر يرقع في البارود وتباشري يابلادنا

ويا فرحتك يا ام العريس تم الفرح بحضورنا " .(الشيخ، ص216)

وأمام الممارسات التي يمارسها الانجليز ضد الأهالي، تنطلق الأصوات مطالبة (زريف الطول) بالبحث عن الحكمة التي من شأنها أن تصبح لهم بمثابة عنوان للخلاص، ويختار الخروج من أرض الجليل إلى حلب، وعلى وقع أغنية (يازريف الطول وقف تا قلك) التي تطلقها المغنية، تتحرك الأحداث لتنطلق من جديد أغاني الكورس ضمن سياق احتفالي، لتظهر كل من عتابا وميجانا لاحقا وكل منهما تحمل على رأسها جرة فخار وهما متقابلتان في لوحة مناجاة حزينة.

ويسافر (زريف الطول) إلى حلب يرافقه (الجمال) الذي يجهل حقيقة صاحبه، ويكون سفره لعله يرجع بالحكمة لأهل بلده الذين ظلوا ينتظرونه في السلاسل، ويطلون على الطرقات يترقبون عودته، ومع تسلسل الأحداث يكشف (زريف الطول) عن شخصيته للجمال الذي يؤكد على الرجوع إلى أرض فلسطين بعد أن تلقى الحكمة في خيام التجربة، وفي طريق العودة يلتقي زريف الطول والجمال براعية غنم في واد سحيق، التي تخبره بانهم يتعقبونه لأنه يتحدث بالحكمة التي تقوم على دعوة الناس إلى المحبة، وأثناء ذلك يجتاح المكان أشباح بثياب عربية وهم يلوحون بالهروات، يتقدمهم شبح (محمد العابد) الذي يشير إلى (زريف الطول) فينقضون عليه بالهروات، فيتحدث (زريف الطول) حواره الأخير الذي يحمل وصيته:

" زريف الطول: خذوا عني الحب، واحملوه إلى وطني فلسطين. ليكن مطرا ينبت منه الربيع والنماء، وبيتا يملأ ساكنيه بالوداعة، لا تكرموا مثواي، بل أكرموا روحي.. وتلك وصيتي.. " (الشيخ، ص236). وهكذا تنتهي المسرحية برسالة الحكمة التي يرسلها (زريف الطول) إلى شعبه قبل قتله في الخارج، بأنها المحبة والالتحام بين الثوار.

ومما لا شك فيه بأن الشيخ قد استلهم التراث بوصفه نبعا فياضا وزاخرا بالحكايات والخبرات والتجارب الإنسانية الممثلة لروح الجماعة، حيث يقدم الاحتفال والفرجة ضمن المعطيات الشعبية التي تتحرك بعيدا عن القواعد التقليدية للمسرح الأرسطي، والنص الفرجوي عند الشيخ هو انعكاس للذاكرة الشعبية العربية بكل تجلياتها، والتي تحوي قضايا الناس وذكرياتهم وممارساتهم في المواسم والساحات العامة والأسواق، وحفلت الأحداث بانتقالات سريعة ومفاجئة، وبصورة من التكثيف الإشاري للدلالات الزمانية والمكانية التي تتميز به أحداث الحكاية الشعبية التي تقدم الانسان بوصفه مجموعة من العلاقات الإجتماعية التي تتغير مع الأحداث، ضمن قراءة معاصرة منفتحة على الموروث الأدبي الدرامي العربي، ومحاولة إستنباط خصوصياته، وما فيه من فنون شعبية مختلفة تعزز من مقومات الاحتفال الشعبي.

2. الاحتفالية وتمثلاتها في مسرحية (كأنك يا بوزيد) 1996م لغنام غنام:

تبلورت الموهبة الفنية لغنام غنام وتعلقه بالتراث منذ بداية حياته في مدينة أريحا الفلسطينية، وقد راق له منذ البداية حب الفرجة والاستماع إلى القصص والحكايات، ومشاهدة الفرجات الشعبية التي عززت من قدراته المتنوعة في فن الإلقاء والتشخيص.

ويستذكر (غنام) في إحدى شهاداته الإبداعية بدايات تعلقه بالمسرح، حينما كان يقطع في أريحا مسافات طويلة سعياً إلى دهشة السينما التي كان يذيع أخبارها أبو زكية، ومشاهدته لألعاب أبي أمينة وحسن في أعراس أريحا، واستماعه لصوت (أبي زكر) حينما كان يبدأ الليلة بـ (كان عندي غزال) و يقفلها بـ (جفنه علم الغزل)، وحكايات الشاطر حسن ونص نصيص والغولة، والرقصات الشعبية واحتفالات المواسم كاحتفال النبي موسى وكل ما يعتمل فيه من دروشة وتقرب و مجون، وكرنفالات البرتقال التي تعج بها شوارع أريحا، وتأثيرات تل العرايس الذي بناه هاني صنوبر في ساحة قصر هشام، ليكون التل اوبريت من تأليف عبد الرحيم عمر، وكلها قد شكلت الخيال والمخيال والذاكرة الأولى والصور الأولى(غنام ، 2002م، ص13).

وقد وجد (غنام) في مسرحة التراث الشعبي مادة خصبة للتعبير عن هموم الحياة اليومية وحكمها وأهازيجها وفلسفتها وطقوسها، فمسرح حكايات الناس وعبر عن اهتماماتهم، وجسد في مسرحياته روح الفرجة المسرحية بأشكال متعددة ومختلفة، فأسس بذلك رؤيته الفكرية والفنية للتراث انطلاقا من مشاهداته المتنوعة للفنون الشعبية، ومحاولاته في تقديم قراءة للواقع المحلي والعربي انطلاقا من المعطيات التاريخية والإنسانية والنفسية، وذلك لإعادة إنتاج الوجدان الشعبي، مع ضرورة أن يصل إلى الجميع على اختلاف ثقافاتهم ومستوياتهم الاجتماعية متجاوزا

حالة التعقيد التي يحفل بها المسرح المعاصر.

ففي مسرحية (كأنك يا بو زيد) عام 1996م، تشكلت رؤيته الاحتفالية من خلال تقديمه لمعالجة عصرية جديدة لسيرة بني هلال وتغريبتهم، ومنذ بداية المسرحية يخيم كابوس على (رزق) والد بركات (أبو زيد)، إذ تظهر الغربان التي هي طيور شؤم عند العرب، وهي تحلق فوق رأسه وتناديه (أبو شيحة)، وينازلها فتطعنه في قلبه، وتفسر له زوجته (الخضراء) ذلك الكابوس بعمر جديد لـ (رزق)، ويتزامن ذلك مع إعلان (خضراء) أنها حامل بعد عشر سنين من الانتظار، بينما (رزق) يطلب منها أن تنجب له ولداً يحمل اسمه، فتدعو ربها ليحقق لها ذلك حتى لو كان الطفل أسود اللون كالغراب، ويستجاب دعاؤها وتلد (بركات) أسود اللون كالغراب وينكره والده ويطردها مع وليدها من عشيرته بعد أن يطلقها.

إن (غنّام) قد بدأ مسرحيته بالاتكاء على الحلم والرؤيا ومقولات العرافين والأبراج، وهذا تأسيس قامت عليه معظم الأساطير والسير الشعبية في الأدب العالمي والغربي، وهذا ما يؤسس لبداية الأحداث التي سيكون لها انعكاس على الشخصيات في المسرحية، إذ أنه ونتيجة للقرار الذي اتخذه (رزق)، تهيم (خضرا)، التي تعبر عن المرأة العربية المظلومة، على وجهها في الصحراء، ونتيجة لخشيتها على نفسها وعلى وليدها من قبل أخيها الشريف (قرضاب) تلجأ إلى عرب الزحلان، بعد أن تهتدي إليهم بغرابين أسودين، ويحميها (الزحلان) ويرعى وليدها الذي يتفوق تفوقاً عجيباً على أقرانه البلهاء من أبناء الزحلان، الذي رأى فيه عوضاً عن ولديه (منعم) و (نعيم)، فيسميه ولياً لعهده وقائداً لقبيلته، فينعته أبناء الزحلان بلونه الأسود فيغضب (بركات) ويرفض المنصب، إلا أنه لم يتخل عن مربيه وسيد القبيلة، ويخرج للصيد فيحدث غزو من قبيلة بني هلال لعرب الزحلان، فتنهب أموالهم، ويقتل رجالهم ويكون أبناء الزحلان من بين القتلى، لتكرس هذه الحادثة (بركات) فارساً للقبيلة بلا منازع ويصبح أسمه كما تداولته السيرة الشعبية (أبو زيد الهلالي سلامة)، الذي يستجمع قوته لملاقاة (بني هلال) ثأراً لعرب الزحلان، ويلتقي بأبيه فيبارزه ويوجه إليه ضربة يوقعه بها ويقوده باتجاه (زحلان)، ويهم (بركات) برفع السيف لضرب عنق (رزق) فلا يستطيع ويسقط السيف من يده وسط توتر الجميع، وهنا تحدث المصالحة بين الطرفين:

" زحلان: قم يا رزق لزوجك ... وولدك ..

رزق: (متردداً لكن يستجيب لإشارة من شيحة) أعترف أمام الله وخلق الله .. ظلمتك يا الخضرا .. وأنت يا بركات ولدي ومن صلبي (يعانق بركات الذي لا يبدي حماسة للعناق) أما أنت يا ملك الزحلان فلك عليّ ما تشاء.

زحلان: قتلت ولديّ ... وكدت تقضي على قومي وعلي .. لكن بركات ولدك ... ولدي .. أعاد لي كرامتي .. وأكرمني بسوقك مقيداً أمامي، وكرامة له وللخضرا أمه أخلع عليك خلعة النجاة ومهراً وترساً وسيفاً من عدتي، وأترك الباقي للواحد القهار، وطلبي الوحيد ارحلوا عن ديارنا فبقاؤكم يزيد من وجعنا وتفجعنا "(غنام،2001م، ص113- 114). ويقرر (أبو زيد) ألا يترك (الزحلان)، وأنه سيعيش في خدمته حتى الموت، فيسلمه (الزحلان) الراية الحمراء ويختاره ولياً للعهد وملكاً من بعده، ويزوجه ابنته ودرة عمره غصن البان (عليا).

وتتشكل الدولة الهلالية مجازاً في المشرق العربي وتهب لنجدة من ينتخي طلباً للمساعدة والنصرة، ثم تبدأ التغريبة الهلالية التي لم تكن بهدف البحث عن مزيد من الأرض لغرض التوسع، وإنما نتيجة لحالة القحط والجوع التي أصابت أرض بني هلال في المشرق، وهذه التغريبة تشكل لدى الشخصيات شعورا عميقا بالبعد عن الوطن والأهل والألفة، وتحضر **الاحتفالية بطقوسها وممارساتها لعلاج للغربة في محاولة لخلق شعور** بالانتماء وتقليل الشعور بالوحدة، وتُعيد للروح السلام النفسي عبر التفاعل الاجتماعي، وكسر حواجز العزلة بالسماح للأفراد بتعزيز الروابط الإنسانية، ويشد الهلالية الرحال من جديد إلى تونس، وكان عليهم أن يعبروا (المخاضة)، إلا أن الأحداث الدرامية تتصاعد لتؤسس بؤرة الصراع التي ستنهي الهلاليين من خلال الخلاف الذي احتدم بين (عليا) زوجة (أبي زيد) وأخته (الجازية) عندما أمر (أبو زيد) النساء بعبور المخاضة واحدة واحدة نظراً لضيقها، وتحدث (الجازية) توتراً مع أحد قادة (أبو زيد) حينما ترى ضرورة حماية خلفية القوافل وما فيها من حلال، وتقترح أن يوضع (ذياب بن غانم) لإنجاز المهمة الذي يرفض ذلك، ولا يرى مانعاً أن يقوم بهذه المهمة (أبو زيد)، وتستقر الأمور على (ذياب) في القيام بحماية خلفية القوافل، وكل هذه الأحداث تطغى على التفكير بكل من (يونس) و (مرعي) اللذين كانا في أسر (الزيناتي خليفة)، يقول (يونس) وهو في سجنه:

" يقول الفتى يونس والقلب يتحسر
علامك يا خالي أبو زيد عني تأخر
ثلاث شهور انقضت وأكثر
تراك نسيتنا وانت ترقص وتسكر " (غنام، ص142).

وفي ظل تسارع الأحداث يقوم (أبو زيد) بقتل (الهصيص)، وتدب الخلافات داخل قيادات (بني هلال) لاسيما بعد أن رفض السلطان (حسن) تصرف (أبي زيد) الذي تم تقييده وإلقاؤه في

السجن، ويرفض (ذياب) المشاركة في حرب (الزيناتي)، فتميل كفة الحرب لصالح (الزيناتي)، ويضطر السلطان (حسن) إلى إخراج (أبي زيد) من السجن وتنصيبه من جديد فارساً لبني هلال، ويستخدم الحيلة والمكر مرة أخرى، ويدخل على قصر (الزيناتي) متخفياً بصورة جنكية (راقصة)، لتقدم الشخصيات احتفالاً فرجوياً ضمن توظيف درامي موفق ينتهي بطعن (يونس) من قبل (الزيناتي) بالدبوس المسموم، وانكشاف أمر (أبي زيد) وهروبه، وكل ذلك يتحرك ضمن سيل من الممارسات والطقوس. ويمكن القول: إن الطقوس تعيد الإنسان إلى جذوره وقيمه المشتركة، وتُشعر المغتربين (خاصة في الغربة القسرية) بأنهم جزء من مجتمع أكبر، حتى لو كان يضم غرباء في الأصل، والغربة التي يعيش الهلاليون ظروفها تشكل تهديدا لوجودهم، أما الاحتفال فهو رد فعل على الغربة التي يمكن لها أن تفقدهم هويتهم ضمن طقس جماعي يهدف لإعادة اللحمة الإنسانية وتجاوز هذا الانفصال، وتُعد محاولة للتعايش مع الغربة أو مقاومتها.

وحينما يبرز دور (أبو زيد الهلالي سلامة) بعد تكريسه بطلاً للهلاليين في عملية البحث عن أرض جديدة لبني هلال، حيث يعبر المسافات إلى أن يصل إلى مشارف تونس، لكن (الزرقاء) تقف عقبة في وجه زحف بني هلال للغرب باتجاه تونس كما ورد في التغريبة، ثم يرحل بنو هلال مرة أخرى إلى بلاد التركمان، ثم العراق ثم إيران وحلب والعودة إلى غزة، ويدخلنا (غنّام) إلى أجواء السكر والمجون من خلال ما يحدث عند (الفرمند) حاكم مصر، إذ يستخدم (أبو زيد) حيله وفنونه في خداع (الفرمند) وقتله، والاستيلاء على الحكم في مصر.

وتحضر (سعدة بنت الزيناتي) التي عشقت (مرعي) حينما كان في السجن، وتطلب من السلطان (حسن) إرسال (ذياب بن غانم) ليقتل أبيها، لأن الأبراج قالت: إن نهايته ستكون على يديه، فمنذ أن قرأ (أبو زيد) له البخت، زاد في الجبروت والظلم وصار على حافة الجنون، ويقتل أي شخص يشك فيه حتى لو كان أقرب الناس إليه، ويوافق (ذياب) على الذهاب لقتله شريطة أن يكون حاكما على تونس، وفعلاً يتم قتل (الزيناتي خليفة) على يد (ذياب) الذي ينصب نفسه سلطاناً على تونس متجاوزاً بذلك السلطان (حسن):

" أبو زيد: أكرمناك بملك تونس فلماذا السلطنة ..

ذياب: يا أهل تونس الخضراء .. أنا مولاكم السلطان ذياب .. آمركم بالقناعة والسمع والطاعة .. وليس لأحد من شيء عليكم دوني ... فأطيعوني تغنمون ... ومن يرفض فبيننا السيف ..

أبو زيد: امنع الدمار... اذهب للسلطان وقدم الاعتذار .. يا ذياب .. لا تضيع أحلامنا .."(غنام، ص156) ..

وتتسع الخلافات بينهم لاسيما بعد المواجهة التي تقع بين (ذياب) و (مرعي)، إذ أن ذياب يرى أن

(سعده) هي سبية من السبايا التي حصل عليها نتيجة لقتله (الزيناتي)، وهذا الأمر ترفضه (سعده) ويرفضه (مرعي) أيضاً، فيقتلها (ذياب) حتى يحرق قلب (مرعي) عليها، ويتبارز (ذياب) مع (أبي زيد) الذي يسيطر عليه من أول ضربة، ويسوقه إلى السلطان (حسن) الذي يأمر بأن يوضع كالكلب على باب مجلسه، ويبقى هكذا لمدة ثلاثة أيام رافضاً للطعام والشراب حتى بانت عظامه، وبينما السلطان نائم يتسلل إليه (ذياب) بخفة ويذبحه بخنجر ويهرب إلى الصحراء، ويتبعه (أبو زيد) ويقبض عليه، ويختار أن يأخذه إلى القوم كي ينزلوا حكمهم به، وفي الطريق وأثناء عودتهما يقوم (ذياب) بتوجيه طعنة إلى (أبي زيد) يكون فيها موته، يقول (أبو زيد):

" غدر كل الناس حسبت حسابه
بس بغدرك ما دريت.
يا ريت كان عدو قتلني و
قطعني بساح الحرب يا ريت ..
ولا كان دمي بيدك و
ودرت القرابة وما رعيت
يا خسارة يا بو زيد كأنك
يالهلالي ما غزيت"(غنام، ص161).

ومثلما بدأت المسرحية بنذير شؤم انتهت بنذير شؤم آخر تمثل بالغرابين اللذين كانا ينعقان فوق (أبي زيد) وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة، بل أن (ذياب) يفرض نفسه نذير شؤم آخر من خلال ارتدائه لزي الغراب الثاني، ويبقى (أبو زيد) حتى آخر لحظة من عمره وفياً لمبادئه وأخلاقه التي يعتز بها من شجاعة ووفاء وبطولة زاد بها على الشخصيات الأخرى، إضافة إلى قدراته الخارقة على التنكر وفك رموز السحر وغيرها، ليؤسس بذلك من نفسه بطلاً أسطورياً خارقاً لا يجاريه في إمكاناته ومكانته أحد، ومن الملاحظ حضور الاحتفالية من خلال الأحداث التي حملتها السيرة الشعبية، حيث كانت التغريبة والرحيل بمثابة العنصر الفعال في تحريك مجريات أحداث المسرحية وشخوصها، وقد عبر (غنام) من خلالها عن معاناة الهلاليين ليؤكد واقعية الرؤية الاحتفالية التي تسعى لأن تكون صوت الإنسان والإنسانية، كما راوحت الشخصيات في احتفاليتها بين توظيف الفصحى والعامية، لتقديم لغة قريبة من ذائقة المتلقي ومعبرة عن حالة التفاوت الاجتماعي، كما تجلت الاحتفالية في تكسير الجدار الرابع من أجل اشراك المتلقي بالاحتفال المسرحي الذي لا يخرج عن كونه شكل من أشكال التعبير الإنساني عن حس جماعي

وقضايا جماعية، لا تخرج عن كونها ضميرا حيا للوجدان الشعبي.

وقد وظف (غنّام) في مسرحيته الشعر الغنائي الشعبي الذي نما وترعرع بين الأفراد والجماعات في مجتمع محدد المساحة تسوده قيم وعادات وتقاليد اجتماعية، وهذا الشعر مخزون في الذاكر الشعبية ويعد الناطق باسم الشعب كله، ولديه القدرة على تلبية حاجات الناس النفسية والوجدانية وهذا ما نجده في الأبيات التي وردت على لسان (أبي زيد) في مواضع متفرقة من المسرحية، وبعض الأبيات التي وردت على لسان (خضرا)، أو تلك التي وردت على لسان (يونس) وهو في السجن.

إن (غنّام) في مسرحته للسيرة الهلالية قد أبقى لنا على الصفات والمزايا والقيم الخالدة في بنية الشخصية الرئيسة، وقد استوعب رحلة البطل الشعبي الراسخ في الوجدان العربي (أبو زيد الهلالي) استيعابا مكنه من تقديم الشخصية ضمن تحولاتها التي فرضتها طبيعة الأحداث من حروب وهجرات وسبي وخوارق وبطولات وفروسية، " مستغلا قدراته السردية والحوارية، مما جعله يقترب إلى دور المشخصاتي، الذي كان يتمسرح حسب الحالة الدرامية، وفق أسلوب ملحمي تسجيلي ساهم في أسر لب الحضور، والتفاعل مع الفرجة المسرحية" (القصابي، 2018)، وبذلك فإن (غنّام) قد أكد على خصوبة القصص والموروث الشعبي، وإمكانية توظيفها في المسرح من خلال إخلاصه اللامشروط للماضي وتنكره لمعطيات الحاضر السلبية، مفككاً المكتوب التراثي، ومعيداً كتابته بشكل آخر مختلف ومغاير.

9. نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أهمها:

1. تأسست الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الأردني عند (الشيخ) و (غنام) انطلاقا من الأصول الاحتفالية للمسرح التي ظهرت بوادرها عند الإغريق القدماء، حيث صارت هذه المحاولات في القرن العشرين توجها واضح المعالم، وأكد روادها ضرورة العودة بالمسرح إلى الأصول والمنابع والطقوس الاحتفالية وذلك لخلق مسرح جديد .

2. مما يؤكد الاحتفالية وتمثلاتها في النص المسرحي الاردني هو محاولات المؤلف المسرحي إيجاد لغة شاملة ذات أبعاد إنسانية، يعبر من خلالها عن قضايا الناس من خلال الساحات والمواسم والتجمعات وغيرها، وبالتالي تكريس الجماعية وتحويل المسرح إلى تظاهرة اجتماعية يقيمها الإنسان للإنسان من أجل إظهار الحقيقة.

3. شكلت الاحتفالية في النص المسرحي الاردني ثورة على التزييف الذي يفرضه المجتمع المعاصر، وأدرك دعاتها أن المسرح العربي كممارسة جمالية يخضع لمقاييس غربية مستوردة مما يخلق

حالة من الانفصام بين هذا الفن في صيغته الغربية، وبين المتلقي العربي بذاكرته التراثية ومخزونه التراثي المغاير للإنسان الغربي، لذلك ارتكزت تجارب (الشيخ) و (غنام) على الموروث العربي وما فيه من احتفالات وأغان وحكايات وطقوس.

4. شكلت الاحتفالية في النص المسرحي الاردني عند كل من (الشيخ) و (غنام) مرجعياتها من منابع غربية وعربية، وارتكزت على التراث الشعبي وما حفل به من أغان وحكايات وأهازيج والغاز شعبية، تشكل في مجملها منابع وروافد للاحتفال المسرحي، كما تم ربط الأحداث المسرحية باللحظة التاريخية في النص المسرحي الأردني، وتم تقديم قراءة للوجدان الشعبي في محاولة لتحرير الإنسان، وتماشيا مع المعاناة التي يعيشها الإنسان العربي.

5- استلهم (الشيخ) و (غنام) التراث في نصوصهما الاحتفالية بوصفه نبعا فياضا وزاخرا بالحكايات والخبرات والتجارب الإنسانية الممثلة لروح الجماعة، حيث تم تقديم الاحتفال والفرجة ضمن المعطيات الشعبية التي تتحرك بعيدا عن القواعد التقليدية للمسرح الأرسطي، وجاءت نصوصهما الاحتفالية انعكاسًا للذاكرة الشعبية العربية بكل تجلياتها.

6- قدم (الشيخ) و (غنام) في النص المسرحي الاحتفالي قضايا الناس وذكرياتهم وممارساتهم في المواسم والساحات العامة والأسواق، وحفلت الأحداث في نصوصهما بانتقالات سريعة ومفاجئة، وبصورة من التكثيف الإشاري للدلالات الزمانية والمكانية التي تتميز به أحداث الحكاية الشعبية التي تقدم الانسان بوصفه مجموعة من العلاقات الاجتماعية التي تتغير مع الأحداث، فقد تشكلت الاحتفالية في مسرحية (تغريبة زريف الطول) من خلال عودة (الشيخ) إلى الحكاية التراثية الفلسطينية بكل أهازيجها ومعطياتها الجمالية، وفي مسرحية (كأنك يا بو زيد) قدم (غنام) معالجة عصرية جديدة لسيرة بني هلال وتغريبتهم.

7. اختار كتاب النص المسرحي الاحتفالي الأردني أمكنتهم وفضاءاتهم الفرجوية محاولين من خلالها تقديم ما يمكن له أن يحقق عددا من المستويات المرئية والمتخيلة، وقد اختاروا أدواتهم المسرحية بعناية فائقة محاولين تحقيق سهولة الحركة والتوظيف والاستخدام تماشياً مع متطلبات الفرجة.

8. يرتكز النص المسرحي الاحتفالي الأردني على الظواهر الشعبية الاحتفالية العربية، ليجسد بذلك احتفالا شعبيا مفتوحا يقوم على فعل درامي ذي وسائل تعبيرية مختلفة من شعر وغناء وحكاية وتقليد وزجل وألعاب بهلوانية، كما أنه يقوم أيضا على تواصل الذوات وتحاورها داخل المكان والزمان الاحتفاليين، حيث يحقق المحتفلون كسرا للإيهام المسرحي عن طريق معايشة

الواقع حتى يشعر الجمهور بالمأساة التي يعيشها الإنسان، وقد تمثل ذلك واضحا في مسرحية (تغريبة زريف الطول) للشيخ، ومسرحية (كأنك يا بو زيد) لغنام غنام.

9- بني النص المسرحي الاحتفالي العربي الاردني من الحلم والعوالم الخيالية، ففي مسرحية (تغريبة زريف الطول) تظهر شخصية (زريف الطول) وهي تبحث عن الحكمة التي من شأنها أن تصبح بمثابة عنوان للخلاص، حيث يختار الخروج من أرض الجليل إلى حلب يرافقه (الجمال) الذي يجهل حقيقة صاحبه، ومع تسلسل الأحداث يكشف (زريف الطول) عن شخصيته للجمال الذي يؤكد على الرجوع إلى أرض فلسطين بعد أن تلقى الحكمة في خيام التجربة، وفي مسرحية (كأنك يا بو زيد) يرتكز غنام على الحلم والرؤيا ومقولات العرافين والأبراج ، حيث يخيم كابوس الغربان على (رزق) والد بركات (أبو زيد) ليشكل نذير شؤم له، حيث ينعكس تأثير ذلك على مجريات الأحداث.

10- تتخذ الشخصيات في النص المسرحي الاحتفالي الأردني أقنعة رمزية مثالية وتراثية تنتمي إلى الماضي الشعبي والأسطوري، وهي تتفاوت في مستوياتها الاجتماعية والطبقية، ويتبلور الصراع بينها نتيجة للاستلاب والاستغلال، وتقوم الاحداث على استلهام الذاكرة الشعبية، واستحضار الواقعية الشعبية التي تتجسد في هموم الفقراء والكادحين، والاعتماد على لغة متنوعة كالحوار والشعر والسرد الحكائي ولغة الرقص والغناء، كما تتداخل لغة التراث الفخمة ولغة الواقع المعاصر.

10.التوصيات: يوصي الباحثون بمايلي:

1.اجراء دراسة بعنوان: الاحتفالية وتمثلاتها في العرض المسرحي الأردني.

2. إقامة عدد من الورش المسرحية لطلبة الفنون المسرحية والهواة حول توظيف الاحتفالات الشعبية في المسرح.

قائمة المصادروالمراجع:

- ابن ابراهيم، عبدالرحمن، (2019)، حسن المنيعي وتنظير صناعة الفرجة في المسرح المغربي، العلم الثقافي - الخميس 10 رمضان 1440، الموافق 16 ماي، المغرب

- ابن منظور، محمد بن مكرم، (1993)، لسان العرب، ج5، ط3، دار إحياء التراث، بيروت.

- بدير، محمد، (2016)، تجليات العمل المسرحي بين كتابة الواقع وجمالية الفنون البصرية -كتابة الواقع بين المنطلق والتصور، مجلة العلامة، العدد2، ص 355-368.

- برشيد، عبد الكريم، (2017)، زمن الاحتفالية، د. ط، منشورات أفريقيا الشرق، الدا ر البيضاء، المغرب.

- برشيد، عبد الكريم. (1990)، المسرح الاحتفالي، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس.

- برشيد، عبد الكريم. (1993)، الاحتفالية في أفق التسعينات . الاحتفالية إلى أين؟، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

- برشيد، عبد الكريم. (2007)، الاحتفالية وهزات العصر، ط1، منشورات منتدى الفن والثقافة، الدار البيضاء.

- بلبل، فرحان. (1984)، المسرح العربي المعاصر في مواجهة الحياة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- بوزاهر، حسينة، (2015)، المسرحية الاحتفالية عند عبد الكريم برشيد .مسرحية ابن الرومي في مدن الصفيح، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقله، كلية الآداب واللغات، الجزائر.
- بوعلام، خوجة. (2022). المسرح وجدلية المدينة والفلسفة، الجزائر: سيدي بلعباس، جامعة جيلالي ليابس، مجلة النص، المجلد 9، العدد 2، ص 479-497.
- جعفر، شاكر عبد العظيم، (2018). ملامح الهوية الثقافية في النص المسرحي العراقي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 41، ص1856- 1872.
- خنيش، عمار، (2018). التأصيل في المسرح الجزائري الحديث، رسالة دكتوراة، كلية اللغة والآداب العربي والفنون، جامعة باتنة، الجزائر.
- رمضاني، مصطفى.(1993). قضايا المسرح الاحتفالي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- الريموني، فراس، (2024). الجهود التنظيرية في إعداد الممثل في المسرح العربي، نماذج مختارة، جامعة اليرموك، المجلة الاردنية للفنون، مجلد 17عدد 4، ص513 - 528.
- سماح، صوارية، وبوعياد، نوارة، (2022). الارسال في الخطاب المسرحي العربي بين الخشبة والجمهور - فضاء للتواصل والتفاعل ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو-الجزائر، المجلد17، العدد 2جوان، ص309-330.
- سليماني، عبدالوهاب. (2020). استلهام التراث الشعبي وتحديثه في تأصيل المسرح العربي– المسرح الاحتفالي أنموذجا، الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، مجلة أنثروبولوجية الأديان، المجلد 16، العدد 1، ص 317-334.
- السيلاوي، محمد أديب.(1983)،مسرح عبد الكريم برشيد والاحتفالية، وزارة الثقافة، مجلة الأقلام، العدد 3، بغداد.
- السيد، يوسف عبدالرحمن، (2016). الاحتفالية في المسرح العربي - الجذور .. والمنطلقات، جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد 41، ص327.361 .
- عيسى، يحيى، (2017). آليات توظيف التراث في النص المسرحي الأردني .المجلة الأردنية للفنون، المجلد 10، العدد1، ص 1- 20.
- غجاتي، أسماء. (2018). المسرح الاحتفالي: قراءة في بياناته، الجزائر: جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2 ، مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية، المجلد 15، العدد 4، ص119 .137.
- غنام ، غنام. (2002)، التأثيرات التراثية – المسرح والتراث، (دراسة غير منشورة)، عمان.
- غنام، غنام. (2001)، كأنك يابو زيد ومسرحيات أخرى، ط1 ، منشورات أمانة عمان، عمان.
- فيجالوف ، جاك ونولت، تيريز،(2007). تدبير الفصل الدراسي - مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات، ط1، ترجمة عبد الريم غريب و عبد الهادي مفتاح، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- قادة، بحري. (2020). الأبعاد الاجتماعية للمسرح الاحتفالي عند عبد الكريم برشيد، الجزائر: مستغانم، جامعة عبد الحميد بن باديس، مجلة جماليات، المجلد 7، العدد 1، ص 168-185.
- القصابي، عزة، (2018). سأموت في المنفى يستدعي الفرجة المسرحية وينبش في تاريخ القضية الفلسطينية،

وزارة الثقافة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، جريدة مسرحنا، العدد 573 ، صدر بتاريخ 20أغسطس، القاهرة.
- كريمي، سعيد، (2014)، المسرح الاحتفالي، وأسس استلهامه لمسرح القسوة، جامعة قاصدي مرباح ورقله، مجلة الذاكرة، العدد 3، الجزائر، ص21 - 32.
- مجموعة من الكتاب، (2002)، الفرجة بين المسرح والانثروبولوجيا . مقاربات نقدية على هامش ندوة المسرح والدراما بجامعة تطوان، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة.
- محمد، بدير، (2022)، مسرحة التراث :قراءة في نماذج تأسيسية من المسرح الجزائري، المجلة الأردنية للفنون، مجلد15، عدد 1، ص 151 - 162.
- مرتاض، عبد الملك. (2010)، نظرية النص الأدبي، ط2 ، دار هومة، الجزائر.
- مسعي، نهاد، (2021)، الأشكال التّراثيّة الفرجويّة في المسرح المغاربيّ، مؤسسة اللغة، مجلة اللغة، الكتاب السادس، العدد الأول، الهند.
- مهري، هناء، وابن صفية، اسماعيل، (2020). الاحتفالية وصناعة الفرجة في مسرح عبد الكريم برشيد، الجزائر: جامعة الشهيد حمه الخضر - الوادي، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 12، العدد1، ص339 - 354.
- نخبة من اللغويين، المعجم الوسيط، ط 4، تحقيق : مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ، 1425هـ / 2004م.
- الهواري، ياسين، (2025)، الجسد الفرجوي بين الاحتفالية والسخرية، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الانسانية والثقافية، المجلد 5، العدد2، المغرب.

.

Celebration and Its Representations in the Jordanian Theater Text (Selected Models)

Abstract

The aim of this research is to track the celebration and its representations in Jordanian theater texts، and the mechanisms employed in utilizing heritage in celebratory theater texts. Celebration cannot be separated from the influence of religious celebrations and practices that emerged from the early stages of theatrical art in Ancient Greece، as well as the celebratory elements that appeared in modern theater، in addition to the types of entertainment known to the Arab people. Among the most important of these are celebrations embedded in popular memory، spectacles، and rituals، whether related to religious holidays، weddings، circumcisions، seasons، etc. Celebration has remained one of the most important experimental dramatic trends، with strength، coherence، and continuity in Arab theater. It became an approach adopted by a number of Arab creators. One of the factors that strengthened its place was its ability to push Arab theater practitioners to search for authenticity and true identity، aiming to overcome the European theatrical form. This is clearly evident in the experiments of a number of writers in Jordanian theater، such as: Jibril Al-Sheikh and Ghannam Ghannam. This research can benefit those working in the theatrical arts، including authors، directors، actors، and critics، as well as benefit academic institutions that specialize in theater.

Keywords: Arab Theater، Celebration، Jibril Al-Sheikh، Ghannam Ghannam.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/9/25م تاريخ قبول البحث: 2025/11/16م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

الأصوات المائعة في العربية والتركية (دراسة تقابلية)

سارة بي أوغلو*

الملخص

يهدف البحث إلى دراسة الأصوات المائعة في اللغة العربية واللغة التركية، وتحليل دورها في بنية الكلمة في اللغتين. ويرتكز البحثُ على الجوانب الصوتية والنطقية لهذه الأصوات؛ بُغْيَةَ إبراز أثرها في المستويين الصوتي والصرفي في اللغتين العربية والتركية. وقد اِعْتُمد في هذا البحث على المنهج التقابلي الذي يكشف عن أوجه الشبه والاختلاف في اللغتين بين النظامين الصوتي والصرفي، لتحليل هذه الأصوات من النواحي الصوتية والصرفية. كما تناول البحث شرح أغراض استعمال هذه الأصوات ووظائفها في اللغتين مع بيان مزاياها الصوتية وأثرها في بنية الكلمة. وأهم ما توصل إليه البحث أن الأصوات المائعة تُوظَّفُ بشكل كبير في كلٍّ من اللغة العربية واللغة التركية. وهذا كان جليا في المماثلة والمخالفة الصوتية، والاشتقاق وإن اختلفت طبيعة هذا الدور بين اللغتين.

الكلمات المفتاحية: الأصوات المائعة، اللغة العربية، اللغة التركية، المماثلة، المخالفة، البنى الصرفية.

* طالبة دكتوراة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. beyoglusarah@gmail.com

1.المقدمة:

في مطلع العصر الحديث حيث أُكتشفت الصلة بين السنسكريتية واليونانية اللاتينية ثم وُضعت تصنيفات لغوية مبنية على أسس ومعايير محددة. وهذه التصنيفات تتمتع بأهمية علمية بالغة، إذ تكشف عن البعد اللغوي بين الأنظمة اللغوية المختلفة، مما يمكّن الباحثين من تحليل الخصائص اللغوية واستكشافها بعمق. كما تسهل عملية اكتساب اللغات الأجنبية من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات، مما يسهم في تطوير منهجيات تعليمية أكثر فعالية.

وحسب هذه التصنيفات تنتمي اللغة العربية إلى اللغات التصريفية ضمن عائلة اللغات السامية، إذ تتميز بتغير الجذر الداخلي عند الاشتقاق أو الصرف (مثل "ذَهبَ" "يَذهَبُ" أو "ذَهَاب")، بينما تنتمي اللغة التركية إلى اللغات اللاصقة (الملتصقة) ضمن عائلة اللغات الألتائية، حيث تُبنى الكلمات بإلحاق لواحق واضحة بالجذر الثابت (مثل "git" (ذهب) "gittim" (ذهبتُ). هذان النموذجان يعكسان تنوع أنظمة اللغات، فالعربية تعتمد على التحولات الداخلية للجذر، بينما تعتمد التركية على الإلصاق المنظم دون تغيير الجذر.

واللغة في جوهرها نظام صوتي تُمثل الأصوات فيه الوحدة الأولى في تشكيل بنيتها. وأصوات اللغة سواء كانت ضمن لغة واحدة أو بين اللغات المختلفة تتسم بالتنوع. وهذا التنوع لكي يكتسب دلالة رمزية تسهم في بناء المعنى لا بد من أن يخضع لقوانين معينة. وعند النظر في تشكيل الكلمات يلاحظ أن بعض الأصوات تحظى باستعمال أكبر من غيرها نتيجة لعوامل صوتية أو وظيفية أو تداولية، مما ينعكس بدوره على بنية الكلمات وطبيعة النظام اللغوي.

والأصوات المائعة تتميز بعدة خصائص تجعلها تصنيفًا مستقلًا من بين الأصوات اللغوية، لذا يسعى هذا البحث إلى الوقوف على الخصائص الصوتية للأصوات المائعة في كل من اللغتين العربية والتركية، وإبراز أثرها في بنية اللغة وتطورها بهدف الإسهام في فهم أعمق لبنية الصوت اللغوي ودوره في البناء الصرفي مع تحديد أوجه التشابه والاختلاف في توظيف هذه الأصوات بين العربية والتركية.

2.أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه الأصوات المائعة في المستويين الصوتي والصرفي للغتين المدروستين بما يسهم في توسيع آفاق البحث الصوتي في الدراسات التقابلية. كما تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في اللغة

العربية واللغة التركية في بيان دور الأصوات المائعة في بنية الكلمة للغتين.

3.أهداف الدراسة:

- تحديد خصائص الأصوات المائعة من حيث الصفات الصوتية وأماكن النطق في اللغتين.
- بيان الوظائف الفونولوجية للأصوات المائعة في اللغتين.
- إجراء مقارنة تقابلية تُظهر نقاط الالتقاء والافتراق.

4.منهج الدراسة:

اعتُمد في هذه الدراسة على المنهج التقابلي لذكر مفهوم الأصوات المائعة ومكانتها في اللغتين، الذي يكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين النظامين الصوتي والصرفي في كل من اللغتين العربية والتركية، ولتحليل هذه الأصوات المائعة من الناحيتين الصوتية والصرفية وتوضيح المزايا الصوتية وأثرها في بنية الكلمة في اللغتين.

5.أسئلة الدراسة:

وتجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- مفهوم الأصوات المائعة؟
- ما الخصائص الصوتية للأصوات المائعة في اللغتين العربية والتركية؟
- ما الوظائف التي تؤديها الأصوات المائعة في اللغتين؟
- كيف تؤثر الأصوات المائعة في بنية الكلمة؟

6.دواعي اختيار الدراسة:

تُبرز هذه الدراسة الحاجة إلى بيان دور هذه الأصوات في اللغتين العربية والتركية؛ نظرًا لكونها مجموعةً صوتيةً مستقلةً ذات تأثير واضح في كلا اللغتين. وتهدف إلى تحقيق الفائدة في مجالات عدّة، مثل:

- الترجمة بين اللغتين.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تعليم اللغة التركية للناطقين بغيرها.
- تفتح المجال أمام الباحثين في اللغويات التقابلية للاستفادة من هذه النتائج في الدراسات المستقبلية.

7.الدراسات السابقة:

توقفت الباحثة عند عدد من الدراسات الصوتية التقابلية في اللغة العربية والتركية، وهي:

1- دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية على المستوى الصوتي (مريم أكرم مولان – جامعة الدول العربية – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية – السودان): هذه الدراسة هي رسالة ماجستير، تم إنجازه في عام 2000م. تناولت الدراسة الجانب الصوتي في اللغتين العربية والتركية، وقد اعتمدت المنهج الوصفي والتحليلي والتقابلي في معالجة مادتها العلمية، بهدف الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين الصوتيين في اللغتين، وتشخيص المشكلات النطقية التي يواجهها متحدثو التركية عند تعلم العربية. تكوّنت الدراسة من أربعة فصول؛ تناول الفصل الأول اللغات المتداولة في تركيا وتطور اللغة التركية ومكانة العربية فيها، إضافةً إلى الألفاظ العربية الدخيلة في التركية وطرائق نطقها. وخصّص الفصل الثاني لدراسة النظامين الصوتيين في اللغتين، حيث عرض الباحث الأسس النظرية لتصنيف الأصوات ومخارجها قبل الانتقال إلى تحليل الأصوات الصامتة والمتحركة. أما الفصل الثالث فقد تناول المقاطع الصوتية والظواهر فوق المقطعية كالنبر والتنغيم، في حين خُصِّص الفصل الرابع للتحليل التقابلي بين العربية والتركية من خلال المقارنة بين الصوامت والمقاطع والظواهر فوق المقطعية.

2- الأصوات اللغوية في التركية والعربية – دراسة تقابلية (أ. د. أمر الله إيشلر – جامعة غازي – تركيا): نُشر هذا البحث في مجلة جامعة الملك السعود مج. 16، 2004م. تناول البحث دراسةً تقابلية بين أصوات اللغة التركية لغة منشودة والعربية لغة أمّ استناداً إلى المنطلقات الأساسية لفرضية التحليل التقابلي، جرى تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الفونيمات في اللغتين التركية والعربية. كما تناول البحث الصعوبات المحتمل أن يواجهها المتعلمون العرب عند دراسة اللغة التركية، مع تشخيص هذه الصعوبات من خلال أمثلة لأخطاء الطلبة السعوديين. إضافةً إلى ذلك، بحثت الدراسة في الأثر السلبي للكلمات العربية الدخيلة في اللغة التركية على النطق السليم لدى المتعلمين العرب.

3- الأصوات الوقفية بين العربية والتركية – دراسة لغوية تقابلية (د. محمد سعيد محمد سالم و أ. د. موسى ألب – جامعة تشوقوروفا – تركيا): تم نشر هذا البحث في مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية مج. 5 ع2، 2021م. تناول هذا البحث المستوى الصوتي

في العربية والتركية دراسةً لغويةً تقابلية، وهدف إلى استجلاء تسمية الأصوات الوقفية كما وردت عند العلماء القدماء والمعاصرين والمحدثين. وتُبرز هذه التسميات مدى التقارب أو التباعد، والتوافق أو الاختلاف في توصيف مراحل إنتاج الصوت الوقفي. كما ركّز البحث على تحديد معالم الصوت الوقفي ووصفه وتصنيفه مقارنةً بالصوت المستمر، انطلاقاً من مبدأ أن وضوح الظواهر اللغوية يكتمل بضدّها. واهتمت الدراسة كذلك بتحليل الأصوات الوقفية في اللغتين العربية والتركية، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها في الجانبين الوصفي والتقابلي.

وميزة هذا البحث أنه يركز على تحليل الأصوات المائعة في اللغة العربية والتركية، بهدف الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف الموجود بين هذه اللغتين فيما يخص هذه الأصوات ومدى تأثيرها في بنية الكلمة في اللغتين.

ترتيب الدراسة:

جاءت الدراسة في مقدمة وثلاثة مباحث، خصص المبحث الأول لدراسة التوصيف الصوتي النطقي للأصوات المائعة في اللغة العربية والتركية، وجاء المبحث الثاني لدراسة الوظائف الفونولوجية للأصوات المائعة في اللغتين. أما المبحث الثالث فتم تخصيصه لبيان دور هذه الأصوات في بنية الكلمة العربية والتركية. وجاءت الخاتمة فيها أبرز نتائج البحث.

8.التمهيد: مفهوم الأصوات المائعة:

المائعة لغة: مؤنث اسم فاعل "مائع"، وأصلها من "ماع" يقال "ماعَ يَمِيع، مِعْ، مَيْعًا ومُيوعةً، فهو مائع، ماع الشَّيءُ: سَالَ وجَرَى. ماعتِ الزُّبدةُ ونحوُها: ذابت[1]". و"ميع: ماعَ الماءُ والدمُ والسَّرابُ وَنَحْوهُ يَمِيعُ مَيعاً: جَرَى عَلَى وَجهِ الأَرض جرْياً مُنبسطًا فِي هِينةٍ. وماعَ الشيءُ والصُّفرُ والفضَّةُ يَميعُ وتَمَيَّعَ: ذابَ وسالَ. والمَيْعةُ: سيلانُ الشَّيءِ المَصبُوبِ. والمَيْعةُ والمائعةُ: ضَرْبٌ مِنَ العِطْرِ. والمَيْعةُ: صَمْغٌ يَسيلُ مِن شجرٍ ببلادِ الرُّومِ يُؤخذُ فَيُطبخُ، فما صَفَا مِنهُ فهو المَيْعةُ السائلةُ، وما بَقِيَ مِنهُ شِبْهَ الثَّجِير فهو المَيْعةُ اليابسةُ[2]". يتبن من المعاني السابقة أن المعنى اللغوي للمائعة هو: ذائبة وسائلة وجارية.

الأصوات المائعة اصطلاحا:

يدل هذا المصطلح على نوع من الأصوات التي ليست شديدة ولا رخوة، وهي واللام والميم النون والراء، التي يطلق عليها اللغويون المحدثون تسمية "الأصوات المائعة"[3]، وهو ترجمة للمصطلح الإنجليزي "Liquids"[4]. ويلاحظ أن هذا المصطلح عند علماء العرب أطلق عليه عدة مصطلحات، وهي: "بين الشدة والرخاوة"[5]، و"الأصوات المتوسطة"[6] و"الأصوات البينية"[7]، و"الأصوات السائلة"[8].

لقد تنبه علماء اللغة العربية أن هذه الأصوات (ل، م، ن، ر) تمتاز بخصائص صوتية فريدة تؤهلها لتشكيل فئة مستقلة في التصنيف الصوتي العربي، فعبروا عن هذه الظاهرة في المصطلحات المذكورة. وجميع هذه المصطلحات تدل على سمة واحدة هي أن هذه الأصوات بين الشديدة والرخوة أو كما سماها البعض "أشباه الحركات-أشباه صوت اللين"[9] بسبب وضوحها الصوتي.

إن علماء العربية كانوا يقصدون بتوسط هذه الأصوات توسطها بين الشديدة (الوقفات والرخوة (الاحتكاكيات)، لانتظامها شيئًا من خواص كل من القبيلين معًا، لقد قدم كمال بشر رأيا آخر في تفسير هذا المصطلح. مضمونه أن هذا التوسط هو توسطٌ بين الأصوات الصامتة جميعا (الشديدة والرخوة) والحركات[11].

صنف علماء اللغة الأصوات بناءً على درجة اعتراض الهواء أثناء النطق: وإذا كان اعتراض الهواء تامًا، نتج الصوت الشديد (الانفجاري)، وإذا كان اعتراض الهواء ناقصًا، نتج الصوت الرخو (الاحتكاكي). وإذا كان اعتراض الهواء متوسطًا، نتج الصوت المتوسط (بين الشديد والرخو). ويُقصد بالأصوات المتوسطة تلك التي لا تنطبق عليها صفة الشدة الكاملة ولا صفة الرخاوة الكاملة، بل تجمع بينهما. وقد اتفق القدامى والمحدثون على هذا المفهوم، أي أنهم لا يختلفون في المفهوم نفسه ولكنهم يختلفون في تحديد الأصوات التي تنتمي إلى هذه الفئة[10].

حصر سيبويه (ت: 180 ه) الأصوات المتوسطة في خمسة أصوات هي: العين واللام والنون والراء والميم، ولم يذكر مصطلح " بين الشديدة والرخوة" إلا في صوت العين[12]. أما المبرد (ت: 285ه) فيضيف حروف المد واللين على هذه الأصوات[13]. وجمع الأنباري (ت: 360 ه) هذه الأصوات في عبارة "نوري لامع"[14]. وهي عند ابن جني (ت: 392 ه) ثمانية أصوات هي: الألف، والعين، والياء، واللام، والنون، والراء، والميم، والواو، ويجمعها في اللفظ (لم يَرْوِعَنَّا) وإن شئت قلت: (لم يُرَوِّعْنا) وإن شئت قلت: (لم يَرعَوْنَا) [16]. وهي عند أبي عمرو الداني من علماء التجويد (ت:444 ه) خمسة أصوات جمعها في عبارة "لم نرع"[17]، وقد وافقه ابن عصفور (ت: 669 ه) في هذا[18]، ووافقه ابن الجزري (ت: 833 ه) في المقدمة الجزرية إذ يقول "وبينَ رِخوٍ والشديدِ -لِن عُمر"[19].

مما سبق يبدو أن الأصوات المائعة عند أغلبية القدامى ثمانية أصوات، هي: الألف (ا)، والعين (ع)، والياء (ي)، واللام (ل)، النون (ن)، والراء (ر)، والميم (م)، والواو (و). والخلاف في الأصوات الثلاثة الألف والواو والياء[20].

وفي المنظور الحديث، يحدد إبراهيم أنيس الأصوات المائعة بأربعة أصوات هي: الميم، والنون، واللام، والراء. ويقول "ولسنا ندري حتى الآن السر في إقحام حرف "العين" بين هذه الحروف... فإذا استثنينا هذا الحرف وجدنا أن القدماء كانوا على صواب في فصل هذه الحروف عن باقي أحرف الهجاء"[21] وقد اعترض المستشرق الفرنسي جان كانتينو على إدراج صوت (العين) مع الأصوات المتوسطة وأن كان هذا التقسيم مرضيا عنده." [22] ويضيف تمام حسان إلى هذه المجموعة صوتي الواو والياء[23]. ولا يختلف عبد الصبور شاهين عن هذا التوجه، إذ يحمل الرؤية نفسها في تصنيف الأصوات المائعة[24]. ويقرر كمال بشر أن الأصوات المائعة أربعة: اللام والنون والميم والراء[25].

أما في اللغة التركية فيطلق على الأصوات المائعة مصطلح "akıcı ünsüzler" (liquid). وتشمل خمسة أصوات رئيسية هي: (المفخمة والمرققة) l، m، n، r،y. ونلحظ في ذلك أن صوت الياء (y) تم ضمه إلى فئة المائعات. كما هو الحال عند بعض المتقدمين والمحدثين في العربية. وكذلك وُصف صوت (y) بـ"نصف حركة"(yarı ünlü) (semivowel) [26]، لأن القيمة التشكيلية لصوت (y) قريبة جدًا من القيمة التشكيلية للصوت الصائت(i) [27]. كما نلاحظ أن بعض المتخصصين وصف صوت (v) أيضا بـ"نصف حركة"[28]. والسبب وراء ذلك يكمن في أن هذين الصوتين يقعان بين حدود الصوامت والصوائت[29].

بناءً على التحليل السابق، يتبين أن الأصوات المائعة في العربية عند بعض المحدثين تشمل: اللام (ل)، والنون (ن)، والميم (م)، والراء (ر). بينما عند البعض الآخر تشمل أيضاً الألف (ا) والعين (ع) الواو (و)، والياء (ي). أما في اللغة التركية فيشمل هذا المصطلح أصوات (m,n,l,r,y). واللافت للنظر أن صوت (y) يعد من أنصاف الحركات في كلا اللغتين. والباحثة في هذا المقام تؤيد التصنيف الذي يحصر هذه الأصوات في الأربعة الأولى (اللام، النون، الميم، الراء)، وذلك لأن هذه الأصوات تحتل موقعاً صوتياً فريداً بين الصوامت (الشديدة والرخوة) جميعا، وبين الحركات (الصوائت) والصوامت؛ إذ تجمع خصائص من كلا الطرفين مع أنها في الأصل تنتمي إلى صنف الصوامت.

المبحث الأول: خصائص الأصوات المائعة فوناتيكيا في اللغة العربية واللغة التركية

1- خصائص الأصوات المائعة فوناتيكيا في اللغة العربية واللغة التركية:

وفيما يتعلق بالأصوات الصامتة (consonants)، فنرصد في اللغة العربية وجود اثني عشرَ صوتًا صامتًا غير موجودة في النظام الصوتي للغة التركية، وهي: الهمزة /ء/، والثاء /ث/، والذال /ذ/، والحاء /ح/، والخاء /خ/، والصاد /ص/، والضاد /ض/، والطاء /ط/، والظاء /ظ/، والعين

/ع/، والغين/غ/، والواو /و/. في المقابل، هناك ستة أصواتٍ صامتةٍ في اللغة التركية غير موجودة في اللغة العربية وهي / ç, g, ğ, j, p, v/[30]. أما الأصوات الموجودة في اللغتين فهي ب (b)، ت(t)، ج(c)، د(d)، ر(r)، ز(z)، س(s)، ش(ş)، ف(f)، ك(k)، ل(l)، م(m)، ن(n)، هـ(h)، ي(y) [31]. ومن هنا يتبين لنا أن الأصوات المائعة (التي هي محور الدراسة) من ضمن الأصوات المشتركة بين اللغتين باستثناء صوت العين. واللغة التركية تضم عددا أقل من الأصوات الصامتة مقارنة باللغة العربية. وبعبارة أخرى تتفوق اللغة العربية على اللغة التركية من حيث تنوع صوامتها ومن الناحية الوظيفية بثراء أصواتها ودورها الحيوي في الاشتقاق وبناء المعنى إضافة إلى تنوع اللهجات.

2- **خصائص الأصوات المائعة فوناتيكيا في اللغة العربية واللغة التركية:**

بما أن الأصوات المائعة تندرج ضمن فئة الصوامت، سنعمد إلى دراستها في اللغتين من جهة النظر الحديثة، وفقًا للتقسيم الثلاثي للصوامت: أولًا: وضع الوترين الصوتيين، وثانيًا: المخارج والمواضع، وثالثًا: كيفية مرور الهواء.

1.2- صوت الميم (م) / (m):

يتكون صوت الميم (m) أولا بمرور الهواء بالحنجرة فيتذبب الوتران الصوتيان (يعني ذلك أنه صوت مجهور- tonlu - voiced)، وعند الوصول في مجراه إلى الفم يهبط أقصى الحنك، فيسد الفم فيتخذ الهواء مجرى في التجويف الأنفي (صوت أنفي -burun - nasal)، وأثناء مروره يحدث نوعا من الحفيف لا يكاد يسمع. وفي أثناء تسرب الهواء من التجويف الأنفي تنطبق الشفتان انطباقًا تاما (مخرجه الشفتان - bi-labial – çiftdudaksıl) ولقلة ما يسمع للميم من حفيف عُدَّت في درجة وسطى بين الشدة والرخاوة (مائع –liquid – akıcı) [32]. يتبين أن صوت الميم (m) في اللغتين العربية والتركية – حسب التصنيف الصوتي للصوامت – يتّصف بنفس الخصائص التي سبق ذكرها. وعلى هذا **فالميم (m)** هو صوت شفوي (çiftdudaksıl – bi-labial)، أنفي (- nasal burun)، مجهور(tonlu – vocied)، مائع (akıcı – liquid).

2.2- صوت النون (ن) / (n):

في نطق النون (**n**) يعتمد طرف اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة (أسناني لثوي – dişyuvasıl – alveo dentals) فيندفع الهواء من الرئتين ويتذبذب الوتران الصوتيان (مجهور- tonlu - voiced)، ثم يتخذ مجراه في الحلق أولا، حتى إذا وصل إلى الحلق هبط أقصى الحنك الأعلى، فيتسرب الهواء من التجويف الأنفي (أنفي -burun - nasal) محدثا في مروره نوعا من الحفيف لا يكاد يسمع (مائع –liquid – akıcı) [33].

ويختلف وصف الدارسين الأتراك في تحديد مخرج (n) فبعض الدارسين يصفونه صوتًا أسنانيًّا (diş sesleri- dentals) [34]، بينما يصفه آخرون لثويا(dişyuvasıl – alveo) [35]. ربما يعود سبب ذلك إلى تقارب المخرجين لدرجة يصعب فيها التفريق بينهما، وهذا رأي كمال بشر في مخرج النون في العربية[36]. ومع ذلك، يمكن القول إن صوت النون في اللغتين متقارب جدًا، وإن اختلفت طريقة نطقه بعض الشيء. وهذا الاختلاف طبيعي، إذ إن نطق الأصوات لا يكون معزولًا، بل يتأثر بما يجاوره من أصوات أخرى في الكلام. وبناء على ذلك **فالنون (n)** هو صوت أسناني لثوي (dişyuvasıl – alveo dentals)، أنفي (burun - nasal)، مجهور(tonlu – vocied)، مائع (akıcı – liquid).

2. 3- صوت اللام (ل) / (l):

يتكون صوت اللام بأن يمر الهواء بالحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين أي يحدث اهتزازا فيهما (مجهور - tonlu- voiced) ثم يتخذ مجراه في الحلق وعلى جانبي الفم من مجرى ضيق يحدث فيه الهواء نوعا ضعيفا من الحفيف (مائع –liquid – akıcı)، وفي أثناء مرور الهواء من أحد جانبي الفم أو من كليهما (جانبي - lateral - yanünsüz)، يتصل طرف اللسان بأصول الأسنان العليا مع اللثة (أسناني لثوي – dişyuvasıl – alveo dentals) [37].

في اللغة التركية، يُصنّف صوت (l) حسب مخرجه الصوتي أحيانًا كصوت لثوي وأحيانًا أُخرى كصوت أسناني[38]. والصفات الأخرى مشتركة بين اللغتين. ويتضح مما سبق أن **اللام (l)** صوت أسناني -لثوي (dişyuvasıl – alveo dentals)، جانبي (yanünsüz - lateral)، مجهور (voiced - tonlu)، مائع (akıcı – liquid).

4.2- صوت الراء (ر) / (r):

يتكون بتكرار ضربات اللسان على مؤخرة اللثة (لثوي -dişyuvasıl – alveolar) تكرارا سريعا (تكراري – titrek – trilled)، ويكون اللسان مسترخيا في طريق الهواء الخارج من الرئتين (مائع – akıcı – liquid)، وتتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق به (مجهور - tonlu- voiced) [39]. إذا إن **الراء (r)** صوت لثوي (dişyuvasıl – alveolar)، تكراري (titrek –trilled)، مجهور (voiced - tonlu)، مائع (akıcı – liquid).

في إطار ما تقدم فإن الأصوات المائعة حسب التصنيف الثنائي المشهور تنتمي إلى الصوامت، ولكن من الناحية النطقية والسمعية تشبه الحركات. وتتمثل خصائص هذه الأصوات التي تجعلها قريبة من الحركات فيما يلي:

- اللام والميم والنون تشترك مع الحركات في حرية مرور الهواء دون عائق أو بعائق أقل من باقي الصوامت. يخرج الهواء في نطق الحركات من الفم، في حين يخرج في نطق اللام من جانبي الفم، وهواء الميم والنون من الأنف (الميم من الأنف والنون مخرج مزدوج)، وهواء الراء من الفم متقطعاً. فكلها تشبه هواء الحركات في حرية الخروج.
- هذه الأصوات الأربعة كلها مجهورة شأنها شأن الحركات.
- تشبه هذه الأصوات الحركات بالوضوح السمعي. فهي أوضح الصوامت في السمع.
- أن اللام والميم والنون والراء انفردت مع (الفاء والباء) بتشكيل نمط خاص من الأصوات التي سُميت بالذلاقة، إذ أنها تتميز بسهولة النطق وخفته كما أنها تنماز بكثرة التوظيف في اللغة. وهذا مما تشبه به الحركات. ولذلك كله نجد أن علماء الأصوات يُرددون أن للموائع ملامح صائتية وأخرى صامتية[40].

المبحث الثاني: خصائص الأصوات المائعة فونولوجيا في اللغة العربية واللغة التركية:

في المبحث السابق، استعرضنا خصائص الأصوات المائعة فوناتيكيا. تجدر الإشارة هنا إلى أن الخصائص التي ناقشناها كانت عمومًا تلك التي تظهر عند دراسة الأصوات بشكل فردي، بمعزل عن الأصوات الأخرى. ولأن التواصل في اللغة يتم من خلال الكلمات والجمل التي تُكوّنها، فإن استعمال الأصوات بمعزل عن بعضها أمرٌ مستحيل. لذلك، من الضروري دراسة الأصوات ضمن الوحدات اللغوية التي تُكوّنها وعلاقتها بها. علاوة على ذلك، تخضع الأصوات لتغيرات مختلفة في تركيباتها الصوتية، وهذه التغيرات تُؤدي إلى تغيرات جذرية في الكلمات مع مرور الوقت.

كما هو معلوم، لكل صوت من الأصوات التي تُكوّن المقاطع والكلمات خصائص مميزة من حيث أصله وشكله؛ إذ تُنتج نتيجة حركات معينة. تؤثر الحركات المتتالية أحيانًا على بعضها، كما أن نشوء أصوات ذات أصول مختلفة قد يؤدي إلى تقارب بينها. غالبًا ما تؤثر العوامل الفسيولوجية بشدة على تغيرات الأصوات، ويمكن أن تؤدي تغيرات الأصوات الناتجة عن هذه العوامل إلى تطور الكلمات إلى أشكال مختلفة، وهو ما ينعكس في نُطقها بمرور الوقت.

1- ظاهرة المماثلة:

تُعرَّف المماثلة (Assimilaiton) بـ"التعديلات التكيفية للصوت بسبب مجاورته لأصوات أخرى[41]". فتتغير مخارج بعض الأصوات أو صفاتها لكي تتفق مع الأصوات الأخرى المجاورة لها في الكلام. وينتج عن ذلك نوع من التوافق والانسجام[42]. وللمماثلة عدة أنواع. وحسب اتجاه التأثر

تكون نوعين: مماثلة تقدمية ومماثلة رجعية، وحسب التجاور فهي كذلك نوعان: مماثلة متصلة ومماثلة منفصلة، وحسب نسبة التأثر تكون: مماثلة كلية أو مماثلة جزئية[43].

- **المماثلة في اللام (l) / والراء (r):**

اللام في اللغة العربية صوت يتميز بكثرة شيوعه. وبسبب كثرة شيوعه فإن تأثره بالأصوات الأخرى يكون أكبر، فيتأثر بما يجاوره من الأصوات ويميل إلى الفناء في معظم أصوات اللغة. فمثلًا إذا جاورت لام التعريف صوتا من هذه الأصوات – التاء، والثاء، والدال، والذال، والراء، والزاي، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والنون-فإنها تتماثل صوتيا معه "مماثلة رجعية كلية متصلة". لأن هذه الأصوات مجانسة أو مقاربة لها في المخرج، فهذا التماثل ينتج بسبب تقارب مخارج هذه الأصوات مع مخرج اللام.[44] ومثال على ذلك:

ال + ضرب = الضَّرب (addarb): أثر صوت الضاد بصوت اللام، أي تأثرت اللام بالضاد، وهذا يعني أن التأثر كان من اللاحق إلى السابق، ولذلك فهي مماثلة رجعية، واللام تحول مخرجه إلى مخرج الضاد (طرف اللسان بأصول الثنايا العليا) وصفاته (شديد مجهور انفجاري). ونلاحظ هنا أن مخرج اللام والضاد متقاربان، فأدغمت اللام بالضاد، لأنها ماثلتها صفة ومخرجا، أي أنها صارت مماثلة كلية. ولا يوجد بين اللام والضاد فاصل لذلك فهي مماثلة متصلة.

ولام التعريف عند ما تأتي بعدها هذه الأصوات الثلاثة عشر تقع مماثلة رجعية كلية متصلة.

وفي اللغة التركية نلاحظ وجود هذه المماثلة في لغة الحديث واللهجات المحلية حينما يأتي صوت (n) بعد (l). على سبيل المثال:

Yalnız > Yannız" (وحيد) [45]: نرى أن في كلمة "**Yalnız**" (يَالْنِيزْ) صوت (l) تأثر بصوت (**n**)، فأصبحت الكلمة "**Yannız**" (يَانِّيز). بما أن الصوت السابق (**l**) تأثر بالصوت اللاحق (n)، فماثلتها صفة، فأصبح صوت اللام أنفياً، ولا يوجد بينهما فاصل فهي " مماثلة رجعية كلية متصلة".

مماثلة صوت (l) في اللغة التركية تنحصر فقط إذا أتى بعدها صوت (n)، وفي باقي الأصوات لا تكون هكذا مماثلة في التركية. فمثلا في كلمة "Altın" (ذهب) جاء بعد صوت (l) صوت (t) ولا يحدث مماثلة كما سبق. وهنا يمكننا القول أن لام التعريف في اللغة العربية هو صوت ساكن زائد على بنية الكلمة، أما في اللغة التركية في هذه الكلمات فهو من أصلها. فلمجاورته لـ(n)، نرى في الكلام هذا التماثل أما في الكلمة الثانية (Altın) لا يكون تماثل لأنه قد يؤدي إلى اللبس أو عدم وضوح المعنى.

أما فيما يخص صوت **الراء** فتماثل فقط صوت اللام. كلاهما يتقاربان في المخرج مع اتحاد في الصفة. وهما صوتان مائعان[46]. وجعل هذا التقارب إدغام اللام في الراء في اللغة الفصيحة لازما. على سبيل المثال من القرآن الكريم:

يغفرْ+ لَكم = يغفرلَّكم (yagfil-lakum)[47]: هنا أصبحت المماثلة "مماثلة رجعية كلية متصلة" لأن الراء أدغمت في اللام، فتأثرت بالصوت اللاحق، فماثلت اللام مخرجا وصفة. والنحاة مختلفون في هذا الإدغام وأكثرهم يمنعه. ونرى أن هذه المماثلة في اللغة التركية أيضا كما في المثال:

Talla Tarla > (غيط) [48]: نلاحظ أن الراء (r) في كلمة " Tarla" (طارلا) لا يأتي بعدها صائت، فهي ساكنة وجاء بعدها صوت اللام (l) وبعده صوت صائت. فهي تلفظ هنا "Tarla"(طَارْلَا) وفي هذا التجاور تأثرت الراء بالصوت اللاحق الذي يتقارب معه مخرجا وصفة، فتحولت إلى صوت اللام. فصار اللفظ" Talla" (طلاً)، فقدت الراء صفة التكرير، فماثلت اللام "مماثلة رجعية كلية متصلة".

- **المماثلة في النون (n) / والميم (م:)**

يتميز صوت النون بكثرة الاستعمال في الكلام العربي شأن بقية الموائع وميزة المخرج. فهو صوت ذو مخرج مزدوج أي أن له مخرجا فمويا ومخرجا أنفيا. وهذا الازدواج المخرجي جعلها مختلفة عن باقي أصوات العربية (ما عدا الميم) فإن إحداث تغيير في أحد مخرجي النون لا يلغي هذا الصوت. وتتغير النون بكثرة بسبب وقوعها في وسط الفم (اللثة)، ومعنى ذلك يجاورها أصوات قبلها كما يجاورها أصوات بعدها[49]. والنون إذا كانت ساكنة تتصل اتصالا مباشرا بما بعدها، فتكون أشد تأثرا بما يجاورها. فالنون التي هي من الأصوات المائعة أقل تأثرا بأصوات الشدة والرخاوة من تأثرها بمثيلاتها من الأصوات المائعة[50]. فتكون المماثلة في النون الساكنة المتطرفة مع الأصوات المائعة (اللام والراء والميم) والياء والواو "**مماثلة رجعية كلية متصلة**، بينما إذا وقع بعدها (الباء والفاء والثاء والذال والظاء والتاء والدال والطاء والضاد والسين والصاد والزاي والشين والجيم والكاف والقاف[51]) فهي "مماثلة رجعية جزئية متصلة في المخرج أو في التفخيم معا. ومن الأمثلة على ذلك:

فإنْ + لَمْ = فإن لَّم (fai > llam) [52]: تأثر صوت "النون" بالصوت اللاحق "اللام"، فأُلغيَ المخرج الأنفي للنون وبقي المخرج الفمويّ، فأصبحا صوتين فمويين، ولا يوجد بينهما فاصل، لذلك صارت المماثلة "**مماثلة رجعية كلية متصلة**".

أما في اللغة التركية فصوت (n) يماثل (l)، "**مماثلة تقدمية كلية متصلة**" وفي المثال:

Günnük < Günlük **(يومي)** [53]: ففي كلمة "günlük"(كُنْلُ) أثر صون (n) في صوت (l) فأصبحت الكلمة "günnük" (كُنُّك). وهنا نطرح تساؤلا: لماذا في اللغة العربية كانت بين الصوتين المماثلة رجعية في حين في التركية هي مماثلة تقدمية ربما في هذه الكلمة لو كانت المماثلة رجعية لأصبحت الكلمة "güllük" وهي لها معنى آخر، فيكون هناك التباس في المعنى. ليس لدينا دليل أكان ذلك عن وعي أم لا. ولكن النقطة الحاسمة أن هذين الصوتين عند تجاورهما لا بد من التأثر إما مماثلة رجعية أو تقدمية، بسبب التقارب مخرجا وصفة. فهذا من باب التيسير في النطق وسلاسة الكلام.

وفي مماثلة النون للراء تكون المماثلة الرجعية الكلية. في اللغة العربية نحو **"منْ + رَبهم = من رَبهم (mirrabbihim)"** وتقع مثل هذه المماثلة في اللغة التركية نحو **"Sonra > Sorra"**. ففي اللغة التركية نادر ما تجتمع "nr" متجاورتين. وفي الكلمات المنفصلة مثل " **ben razıyım**" يكون النطق بشكل منفصل. أما مماثلة النون للميم فهي في العربية موجودة بكثرة، مثل **" من + ما = ممَّا (mimmaa) / عن + ما = عمَّا (ammaa) "**. يصبح مخرج النون شفوياً ويحافظ على مخرجه الأنفي، فهو يتغير بمخرج واحد. وفي اللغة التركية نادرة جدا إلا أنها تلاحظ في كلمة "**anma > amma**"، فتتحول النون إلى ميم في الكلام السريع في المحادثة.

وفيما يتعلق بالمماثلة الجزئية نتوقف عند مماثلة النون للباء في المخرج، إذ إن هذه المماثلة موجودة في اللغتين، على سبيل المثال في كلمة **"جَنْب"** يتأثر صوت النون بصوت لاحق وهو الباء، فتغير مخرجها من اللثوي إلى الشفوي، مع المحافظة على المخرج الأنفي[54]، لذلك صارت ميماً. **(جنب = jamb)**. وهي "مماثلة رجعية جزئية متصلة". هذه المماثلة تقع سواء كانت في الكلمة الواحدة كما سبق أو في كلمتين مثل **"من بعد"**. وعند الاطلاع في اللغة التركية نرى نفس الاتجاه في تغيير"**m,b > n,b**" والذي سنناقشه أدناه وهو شائع جدًا كما في:

İstanbul > İstambul: هذه المماثلة واضحة في كلمة "**İstanbul**" (إسطنبول> إسطمبول) كما نجدها في كلمات منفصلة مثل "**on bir > om bir**" (أُنْ بَر > أُمْ بَر). بعد صوت إغلاق الشفة المزدوجة (**b**)، بدلاً من نطق حرف ساكن أنفي (**n**) تنتجه اللثة، يكون من الأسهل في اللغة التركية إنتاج (**m**)، وهو صوت إغلاق شفة مزدوج آخر، يتم إنتاجه بنفس الحركات.

استنادا إلى ما سبق يمكن القول: إن مماثلة صوت النون الساكنة للأصوات التي بعدها هي "مماثلة رجعية كلية" بينما في اللغة التركية قد تكون مماثلة اللام "مماثلة رجعية" أو "مماثلة تقدمية". كما هي الحال في هذه الحالات، غالبًا ما تُعزى التغيرات الصوتية إلى الميل إلى تسهيل

إنتاج الأصوات، وتقريب الأصوات بدلًا من الأصوات غير المتشابهة، وبالتالي إنتاج أصوات متشابهة أو متطابقة -أو، بشكل أدق، نطق الكلمات بسهولة أكبر وبجهد أقل. يُلاحظ هذا الميل، المعروف باسم قانون السهولة والتيسير في كل لغة؛ وكما هي الحال في التغيرات الأخرى، فإنه يلعب دورًا رئيسيًا في تغيرات الأصوات.

2- **ظاهرة المخالفة:**

أما المخالفة (Dissimilation) فهي "تعديل الصوت الموجود في سلسلة الكلام بتأثير صوت مجاور، ولكنه تعديل عكسي يؤدي إلى زيادة مدى الخلاف بين الصوتين وهي ظاهرة تحدث بصور أقل من حدوث المماثلة[55]". ويغلب أن يكون الصوت الجديد من أصوات العلة الطويلة، أو من الأصوات المائعة"[56]، أو الصوامت الحلقية[57]. تهدف المماثلة إلى تيسير النطق، دون اعتبار للتداخل الدلالي الذي قد ينتج نتيجة تقارب أو تطابق الصوتين. أما المخالفة فهي عكس ذلك، فإنها تهدف إلى تيسير جانب الدلالة بواسطة المخالفة بين الأصوات[58]. ويكون ذلك إما للمبالغة وإما للتشويه والتقبيح. وفي اللغة العربية نجد كثيرا من الجذور الرباعية قد اشتقت من أصول ثلاثية عن طريق المخالفة الصوتية[59]. والتخالف نوعان متصل ومنفصل، فالمنفصل في صوتين مختلفين، والمتصل في الأصوات المشددة[60]. وسيتم التوضيح في الأمثلة التالية.

المخالفة بواسطة الراء (r):

بغَّث > **برْغَثَ**: (البَرْغَثَة) فالراء فيه زائدة وإنما الأصل الباء والغين والثاء. والأبغث من طير الماء لأنه كلون الرَّماد، فالبَرْغَثَةُ لونٌ شبيهٌ بالطُّحْلة ومنه البُرْغُوث"[61]. هنا يوجد رابط دلالي بين الكلمتين – البرغثة والأبغث –، وتم اشتقاق "البرغثة" بزيادة الراء للمبالغة. والراء هي الجزء الأول من الغين المضعفة في الفعل الأصلي "بغّثَ" أُبدلت راءً بتأثير المخالفة الصوتية ثم اشتقّ من الفعل الجديد مصدرٌ بزنة المصادر الرباعية وهو "البرغثة"[62]. يمكن القول هنا إن المخالفة أدت وظيفتين في هذه الكلمة، وظيفة دلالية ووظيفة تيسير النطق. فصوت الغين يخرج من أدنى الحلق، أي من أقرب منطقة من الحلق إلى ظاهر الفم. وهو صوت رخو ومجهور، فهذا الصوت سهل وليس فيه صعوبة. أما في مسألة التضعيف فتتحقق "كراهية اجتماع حرفين من جنس واحد أو استثقلوا اجتماع المثلين[63]". وهنا نلحظ تيسير النطق بالتخلص من توالي المثلين.

وفي كلمة -**خمّشَ** >**خرْمشة**- "الخَمْشُ: الخدْشُ فِي الْوَجْهِ وَقَدْ يُسْتَعْمَلُ فِي سَائِرِ الْجَسَدَ" و"الخَرْمَشةُ: إِفسَادُ الْكِتَابِ وَالْعَمَلِ، وَقَدْ خَرْمَشهُ[64]" تمت المخالفة في قلب أول ميم المضعف إلى راء، وكما نلحظ أن صوت الميم هو مائع وكذلك تمت المخالفة أيضا بصوت مائع وهو الراء.

تطورت الكلمة عن طريق المخالفة وهكذا توسعت الثروة اللفظية. ونلحظ أمثلة أخرى مثل **قنَّبيط > قرْنبيط / فشَّح > فرشح / فحَّج > فرحج / فقَّع > فرْقع ...**

المخالفة بواسطة النون (n):

السبُّلة > السنْبُلة: تمت المخالفة بواسطة النون، فُكَّ فيه الإدغام وأصبح الصوت المشدد صوتين مختلفين قُلبَ الأول إلى نون[65]." والسُّنْبُلَةُ، بالضَّمِّ، كقُنْفُذَةٍ: الزَّرْعَةُ الْمائِلَةُ، الأُولَى لُغَةُ بني هَمْيانَ، نَقَلَهُ السُّهَيْلِيُّ فِي الرَّوْضِ، والأَخِيرَةُ لُغَةُ بني تَميم... والسَّبَلُ: السُّنْبُلُ، لُغَةُ الحِجازِ ومِصْرَ قَاطِبَةً[66]" ومثلها **قفُّذ > قُنْفذ / فطِّيسة > فنْطيسة / كرَّاسة > كرناسة / إجاص > إنجاص / أترجَّ > أترنْجَ...**

وحسب هذه الأمثلة جاءت النون لمخالفة الفاء المشددة، وهو صوت شفوي، رخو، ومهموس، ضعيف، كما جاءت لتحقيق المخالفة للطاء المشددة، وهو من أقوى الأصوات فإذا سكن قلقل، صوت شديد مهموس. وجاءت لتحقيق المخالفة للجيم المشددة، وهو صوت شديد، وزمنه قصير، يخرج من وسط اللسان مع وسط الحنك الأعلى مخرجها مقفول في بدايتها انحباس للصوت. ولمخالفة صوت الراء وهي من الأصوات المائعة. وخلاصة الأمر أن النون تأتي لفك الإدغام بالمخالفة للأصوات الشديدة والرخوة. فهي صوت مائع ذو مخرجين، ولذلك تأتي مع أصوات متنوعة.

المخالفة بواسطة اللام(l):

فطَّح > فلْطَح: "وفَطَحَ العُودَ وَغَيْرَهُ يَفْطَحُه فَطْحاً، وفَطَّحَه: بَراه وعَرَّضَه[67]" تحققت هنا المخالفة عن طريق اللام، فُكَّ فيه إدغام الطاء، فصار الأول لاما، أي أصبح صوتاً مائعاً.

هنا يمكن أن يتبادر في ذهننا السؤال التالي: لماذا في كلمة (فطّيسة) أصبحت المخالفة عن طريق النون (فنطيسة). في حين كلمة (فطَّح > فلْطَح) عن طريق اللام. فالصوتان مائعان، والكلمتان بدأتا بصوت الفاء وبعدها طاء مشدد ويمكن القول إن العلة هنا في الصوت الذي يأتي بعد المشدد. أي في كلمة (فطّيسة> ـفنطيسة) بسبب مجيء الياء، والسين بعد الطاء المشددة نجد أن الميل الصوتي يكون نحو النون لأنها صوت أنفي قريب من موضع الياء والسين، بينما في كلمة (فطّح) يكون الميل الصوتي نحو اللام لأن اللام أقرب للحاء من النون. وفي كلمة (فطَّح) تمت المخالفة أيضا عن طريق الراء (**فرْطَحَ**)[68]. هنا المخالفتان تمتا عن طريق صوتين مائعين اللام والراء، وهذا الاختلاف يمكن أن يكون عن طريق إختلاف اللهجات. فالكلمة حين كانت فطّحَ فصارت فلْطَحَ في لهجة وفرْطَحَ في لهجو أخرى.

المخالفة بواسطة الميم (m):

الرَّسّ > الرَّمْس: رسَّ / رمس الميت: دفنه. " ورُسَّ الميتُ أَي قُبِرَ ... ابْنُ سِيدَهْ: الرَّمْسُ الْقَبْرُ[69]" جاءت المخالفة عن طريق الميم في كلمة "الرَّسُّ" فصارت "الرَّمْسُ". يخرج من طرف اللسان مع الثنايا السفلى وفيه صفير لذلك فهو صوت قويٌّ، ورخو فيجي معه الصوت. والنطق في الصوت المشدد فيه شيء من الصعوبة التي تخلصنا منها عن طريق المخالفة. ومثله ما نجده في **هرَّط > هرْمَطَ**[70].

والمخالفة في اللغة التركية قليلة، لأن التركية تتميز كغيرها من لغات عائلتها، بالمماثلة لا بالمخالفة. فتلاحظ المخالفة عادةً في الكلمات المستعارة من اللغات الأجنبية التي يصعب نطقها. نشأت هذه الظاهرة أساسًا من محاولة تجنب تكرار الأصوات المائعة والاحتكاكية مثل (r)، (l)، (m)، (n)، (z)، (s)[71]. والمثال على المخالفة المتصلة هو:

hammal > hambal[72]: الكلمة الأولى "hammal" (همَّال > هَمْبَال)، وهي دخيلة من اللغة العربية "حمَّال" (الشخص الذي حرفته حمل الأشياء ونقلها بأجر، وتستعمل في اللغة التركية بهذا المعنى). وكما يتبين فهي تحتوي على صوت (m) المشدد، فخُولفت بصوت (b)، أي، تمت المخالفة بصوت شفوي، وهو الباء. كما هو الحال في/ muşamma > muşamba. ومن الجدير بالذكر أن المخالفة هنا تمت لصوت مائع وذلك بأن استبدل به صوت من غير الأصوات المائعة (وهو b)، وهذا عكس ما نجده في العربية، فالعربية غالبا ما تكون المخالفة فيها باستبدال الصوت المشدد، وذلك بقلبه إلى صوت مائع. فالصوت المائع طريق للتخلص من صعوبة التماثل.

وفي tepme > tekmeالصوتان اللغويان(pm) أصوات شفوية، (m) أنفي و(p) صوت انفجاري فتمت المخالفة بصوت (k) غاري انفجاري، فهنا تحققت المخالفة بابتعاد المخرج. وكذلك الأمر في الأمثلة الآتية aşçı > ahçı / kınnap > kırnap / attar > aktar.

وتكون المخالفة المنفصلة في الكلمات التي دخلت من لغات أخرى، فمثلا:

berber > belber[73]: مأخوذة من كلمة "باربيير" (barbièr أو barbiere) الإيطالية التي تعني "الحلاق" أو "من يقوم بحلاقة اللحى[74]. فهي "berber" (بَرْبَرْ) تحتوي على رائين (r) ساكنين، فتمت المخالفة في (r) الأولى عن طريق اللام، فصارت "belber" (بَلْبَرْ)، حدثت المخالفة المنفصلة في صوت مائع (r) عن طريق صوت مائع (l)، ولعل السبب الأساسي هو التخلص من صفة التكرير في هذه الكلمة. ومثله ما نجده في الأمثلة التالية.

kehlibar < kehribar / bilader < birader / filcan < fincan / zerzele < zelzele

ويتبين من الأمثلة السابقة أن السبب في ظاهرة المخالفة من الناحية الصوتية هو صعوبة النطق بصوتين متماثلين في كلمة واحدة، وللاقتصاد في الجهد العضلي يُقلب أحد الصوتين إلى صوت آخر من تلك الأصوات التي لا تتطلب مجهودا عضليا كاللام والميم والنون. ويرى "برجشتراسر" أن سبب التخالف (نفسي محض) نظيره الخطأ في النطق، فإن الناس كثيرا ما يخطئون في النطق، ويبدلون الأصوات، وهذا يكون بكثرة إذا تتابعت أصوات شبيهة ببعضها[75].

واللغة المنطوقة أكثر عرضة للتغيير بسبب عوامل متعددة، حينما تتميز اللغة المكتوبة بطابعها المحافظ. كما يمكن للعوامل الفسيولوجية التي تسبب التغيرات الصوتية أن تنعكس إلى الكتابة مع مرور الوقت. مثل **فطَّح – فلْطحَ – فَرْطَح** في اللغة العربية و muşamba < muşamma في اللغة التركية.

ولا بد من القول إن ظاهرة المخالفة في اللغة العربية قد تنمي الجانب الدلالي للكلمة كما بينا فيما سبق بكلمة (بغّث وبرغث) بينما في اللغة التركية تكون لتيسير النطق فقط. وفي اللغة العربية غالبا ما تكون المخالفة عن طريق الأصوات المائعة بينما في التركية فإنها نشأت لتجنب تكرار الأصوات المائعة والاحتكاكية. إلا أننا نلحظها في اللغة التركية بقدر نادر جدا في حين أن اللغة العربية تحتوي على قدر أكبر. وتم إثبات ذلك من خلال بعض الدراسات كـ دراسة قانون المخالفة الصوتية وأثره في نمو الثروة اللفظية للعربية الفصحى، ونشوء الفعل الرباعي في اللغة العربية[76].

المبحث الثالث: دور الأصوات المائعة في تشكيل البنى الصرفية في العربية والتركية:

تُعد الكلمة أول وحدة لغوية قائمة تحمل دلالة مستقلة، مما يجعلها الحجر الأساس في أي بناء لغوي. فمعرفة أصوات أي لغة دون الإلمام بكلماتها ودلالاتها لا يكفي لتحقيق التواصل، إذ إن لكل لغة نظامها الخاص في صياغة الكلمات، التي لا تنشأ بشكل عشوائي بل وفق قواعدَ وأُطُرٍ محددة. واللغة كائن حي فهي ليست جامدةً على حالها منذ نشأتها، بل تتطور وتتوسع باستمرار، وقد تفقد بعض كلماتها مع الزمن بينما تكتسب كلمات جديدة استجابة لمتطلبات الحياة المتغيرة واحتياجات المجتمع المتطور، وكل لغة تتوسع كلماتها حسب نظامها اللغوي. ونلحظ من التصنيفات اللغوية أن نظرية "شلايخر" (SCHLEICHER) [77] التي تمثل أبرز النظريات في هذا المجال، قد بُنيت على أساس وسائل بناء الكلمات وتوليدها. وحسب هذا التصنيف فإن اللغة العربية لغة تصريفية اشتقاقية واللغة التركية لغة إلصاقية. وعليه سنبين الأدوار الوظيفية للأصوات المائعة في الكلمة (الفعل والاسم) العربية والتركية.

والاشتقاق هو "أخذ لفظ من آخر مع تناسب بينهما في المعنى والتغيير في اللفظ يضيف زيادة

على المعنى الأصلي، وهذه الزيادة هي سبب الاشتقاق"[78]. ومعنى الزيادة أن تُلحق بالكلمة "من الحروف ما ليس منها، إمّا لإفادة معنى، كألِف "ضاربٍ"، وواو "مضروب"، وإمّا لضرب من التوسّع في اللغة، نحو ألف "حِمارٍ"، وواو "عَمود"، وياء "سَعِيدٍ"[79]" وهذه الحروف هي عشرة: الهمزة والألف والهاء والياء والنون والتاء والسين والميم والواو واللام، يشترك فيها الاسم والفعل، ولقد جمعها اللغويون في عبارات (اليوم تنساه، أو أتاه سليمان، أو سألتمونيها، أو السمان هويت[80]) ويلاحظ أن الأصوات المائعة الثلاثة وهي الميم والنون واللام تدخل ضمن حروف الزيادة. فما هو السبب وراء تخصيص هذه الأحرف العشرة من بين حروف المعجم؟ يقال: الأصل في زيادة حروف الواو والياء والألف هو كثرة دورانها واستعمالها في الكلام (لخفتها). وحروف الزيادة الأخرى أُضيفت لشبهها بحروف العلة، الميم مضارعة للواو من جهة تقاربها في المخرج، ومضارعة لحروف العلة من جهة الغنة التي فيها، والنون أشبهت أيضا حروف العلة من جهة الغنة التي فيها، واللام زيدت لشبهها بالحروف المشبهة بحروف العلة ولشبهها بالنون من حيث إنها تستطيل في مخرجها حتى تلحق بمخرج النون على ما يُبين في الإدغام...[81].

وفي اللغة التركية يكون الاشتقاق بواسطة اللواحق(suffix) ويمكن أن تتكون اللواحق من صوت واحد أو أكثر وعادة ما تكون أحادية المقطع. وتنقسم اللواحق في التركية إلى قسمين رئيسيين، اللواحق التصريفية (çekim ekleri – inflexion suffix)، واللواحق الاشتقاقية (yapım ekleri derivational affix -) [82]. وهنا الفرق كما هو الحال في العربية بين التصريف والاشتقاق، فإن التصريف يهدف إلى تعديل الكلمة داخل فئتها الأصلية (فعل - اسم - صفة) مع توضيح العدد أو النوع أو الزمن. في المقابل، تنتقل الكلمة من فئة إلى أخرى عن طريق الاشتقاق (مثل تحويل فعل إلى اسم، أو اسم إلى صفة)، مما يخلق كلمة جديدة ذات معنى مختلف. وعليه سيتم بيان دور هذه الأصوات (المائعة) في بنية اللغة العربية والتركية.

أولا الميم (m):

تصاغ العديد من المشتقات في اللغة العربية بزيادة صوت الميم في أول الكلمة وهي: المصدر الميمي واسم المفعول من الثلاثي وغير الثلاثي، واسم المكان واسم الزمان واسم الآلة، واسم الفاعل من غير الثلاثي.

- **المصدر الميمي:** اسم يدل على الحدث مبدوء بميم زائدة لغير المفاعلة. وهو كالمصدر الأصلي في معناه واستعماله، ولا يخالفه إلا في صورته اللفظية. وقال بعضهم إنه اسم بمعنى المصدر وهو قياسي. فيُشتقُّ من الفعل الثلاثي المجرد على وزن **مَفْعَل (مَأكَل- مَطلع)**، وللمعتل

الأول بالواو على وزن **مَفعِل (مَوعِد)** ويشتق مما فوق الثلاثي على وزن المضارع المبني للمجهول **(مُدحرَج- مُنْقَلب)** ، كما أنه يُبنى على وزن مَفعِل ومفعِلة شذوذاً **(مَرْجِع – مَغْفِرة)** [83].

- **اسم المفعول:** هو اسم مشتق من مصدر الفعل المتصرف المبني للمجهول، يدل على حدث، وعلى من وقع عليه. يصاغ من الثلاثي على وزن **مفعول (مقروء – موضوع)** ومن غير الثلاثي على وزن اسم الفاعل إلا أنه يُفتح ما قبل الآخر لفظا **(مَكرَم – مؤدَّبٌ)**، كما يصاغ من مصدر الفعل الاجوف (قول -**مقول)**، وإذا كانت ألفه منقلبة عن ياء **(بيْعٌ – مبيع)**، ومن مصدر الفعل الناقص **(رَميٌ – مَرمي)**. ويشتق من الفعل الثلاثي المزيد والرباعي المجرد، يأتي من مصدره اسم المفعول على وزن مضارعه المبني للمجهول بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر **(مُسْتخرج-مُعلّم)** [84].

- **اسما الزمان والمكان:** اسمان مشتقان من مصدر الفعل ليدلا على مكان وقوع الحدث أو زمانه، سواء أكان ثلاثيا أم فوق الثلاثي، ولهما صيغتان هما: **مَفْعَل (مَدخل)**، **ومَفْعِل (مجلِس – مَغرب -مَورِد)**، أما صيغتهما من فوق الثلاثي فعلى وزن اسم المفعول **(مُستشفى)** [85].

- **اسم الآلة:** اسم مشتق من المصدر الفعل الثلاثي المتعدي غالباً، وقد يُشتق من مصدر الثلاثي اللازم، يدل على ما يستعان به في ذلك الفعل، أي على الأداة التي يقع بها الحدث. صيغه القياسية بزيادة الميم هي، **مِفْعَل (مِبرد)**، **ومِفعال (مِنشار)**، **ومِفعَلةٌ (مِصفاة)**، كما جاءت بصيغه الشاذة مثل **مُنخُل**[86].

- **اسم الفاعل من غير الثلاثي:** اسم الفاعل يدل على شيئين، على حدث طارئ لا يدوم، وعلى منْ قام به وأحدثه. ويشتق من مصدر الفعل المتصرف المبني للمعلوم. واسم الفاعل من غير الثلاثي يُصاغ على وزن المضارع، بإبدال حرف المضارعة **ميما** مضمومة، وكسر ما قبل الآخر **(انطلق – ينطلق مُنطَلقٌ)** كما نجد له شذ مثل **(أسْهبَ – مُسهَب)** [87]

ونرى أمثلة أخرى للميم تزاد آخر الكلمة نحو: زُرقَمْ (الشديد الزرقة)، وفُسحُم (الواسع الصدر)، ودُلقُم (الناقة التي تكسرت أسنانها فاندلق لسانها ولعابها) وزيادتها سماعية لأنها من الزرقة والانفساح والاندلاق[88].

وفي اللغة التركية جاءت لواحق كثيرة بادئة بصوت (m) وهي كما يلي:

- **جاء منها لاشتقاق الاسم من الفعل:** (m- /mek- mak -) تلحق هذه اللواحق الفعل فيصبح اسما. فإذا لحقت (m-) الفعل "**seç**" (**اختَر**) تُصبح الكلمة "seçim" (**تصويت**). وتُعد لاحقة (mak -mek-) لاحقة مصدر[89]. عند إلحاق هذه اللاحقة بفعل **"Yaz " (كتب)** تتحول

الكلمة إلى مصدر "Yazmak" **(الكتابة). مثل:** Sev + mek = Sevmek / Sor + mak = mak. وحسب الأصوات الصائتة الموجودة في جزر الفعل تأتي اللاحقة على شكل mak- أو mek-. وهناك لواحق كثيرة تبدأ بصوت (m) تشتق الاسم من الفعل وهي: (me- /-ma -maç - / -men man- / -miş -miş / - mış -maz – mez / -mece -maca meç-[90]) وكل نمط منها يدل على معنى. فلاحقة (-men man-) تُشتق منها اسم فاعل، فحين تأتي على فعل "öğret" (علَّمَ) فتتحول الكلمة إلى "öğretmen" (مُعلّم). يمكن القول إن هناك تشابها في اشتقاق المصدر واسم الفاعل في اللغتين، بمعنى أنه في العربية صارت بزيادة الميم وفي التركية بلاحقة بدأت بـ(m).

- **جاء منها لاشتقاق الاسم من الاسم:** (msı -msi) تُلحق هذه اللاحقة (msı -msi-) بالأسماء لتعطي "الشبيه" بالذي يحمل صفة شيء. مثلا كلمة "Acı " (مُر) في هذه اللاحقة تتحول إلى "Acımsı" (قليل المرارة – أي يشبه طعم المر). وهناك لواحق أخرى مثل (/ mtrak -mtırak - / mür- mur- mik- mık-/men- man-) لصناعة الاسم من الاسم.
- **جاء منها لاشتقاق الفعل من الاسم:** (-msa -mse)**. ولاشتقاق الفعل من الفعل:** (-msa -mse / -me ma-) بهذه اللواحق[91]. وكذلك تأتي لاحقة ملكية للشخص المتكم المفرد مثل **(kitabım** = **m** + kitap / كتابي)، ولاحقة شخصية للمفرد مثل (öğrenciyim/ **أنا** طالبٌ).

لا توجد دراسات إحصائية في اللغة التركية حول هذه اللواحق المشكلة بصوت الميم. ومع ذلك فعند دراسة محتوى كتب القواعد نلاحظ كثرة هذه اللواحق وتنوعها، كما نلاحظ انتشارها الواسع في اللغة العربية أيضًا. ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا الصوت، سواء جاء في بداية الكلمة كما في العربية أو في نهايتها كما في التركية، يسهل الانتقال منه إلى الأصوات الأخرى، أو الانتقال من الأصوات الأخرى إليه. ولهذا السبب، اشتقت العديد من الكلمات في اللغتين بواسطة الميم.

ثانيا النون (n):

تزاد النون في اللغة العربية في الفعل المضارع كحرف المضارعة، كما تزاد قياسا للمطاوعة في الأفعال والأسماء، والصفة المشبهة باسم الفاعل على وزن "فَعْلان"، وللتوكيد في الفعل ثقيلة وخفيفة، وللوقاية، ولتنوين الاسم، وعلامة لرفع للأفعال الخمسة، وفي المثنى وجمع المذكر السالم غير المضافين. كما في التالي[92]:

- **حرف المضارعة:** يدل على أن معه غيره نحو "نقوم ونذهبُ"، وعلى المعظم نفسه. فهي مطردة في الفعل المضارع.

- **للمطاوعة:** تُصاغ بوزن "**انفعل**"، وتدل على معنى واحد وهو المطاوعة، وتُؤدي إلى معنى الفعل المبني للمجهول. نحو " **انقَطع و انكسر**"
- **الصفة المشبهة:** تصاغ من مصدر الفعل الثلاثي اللازم، ولها أوزان قياسية "أَفْعَل وفَعلان والمؤنث منها". وفي وزن فَعْلان: تدل على أمر يحدث ويزول ببطء، مثل "عطشان، وجوعان".
- **نون التوكيد:** تلحق بالفعل المضارع وفعل الأمر، وتفيد تقوية المؤكد، وهي نوعان، إحداهما المشددة مثل " لَنَصبرنَّ" أي الثقيلة، والثانية نون ساكنة نحو " اضربنْ" أي الخفيفة، والشديدة أقوى من الخفيفة دلالة، لأن تكرير النون قد جعل بمنزلة تكرير التأكيد[93].
- **نون الوقاية:** تلحق قبل ياء المتكلم المتصلة بالفعل نحو "**أكرمني**"، واسم الفعل نحو " **تراكني**"، والحرف نحو " **إنني**". كما تلحق قبل الياء المجرورة نحو " **لدنّي**". لها عدة وظائف، فإنها تقي الفعل من الكسر، وتفيد إزالة اللبس بين أمر المخاطب وأمر المخاطبة (نحو: اسمعني واسمعي)،/ وبين أمر المخاطبة والفعل الماضي الذي اتصل بياء المتكلم (نحو: تداركي وتداركني)، / وبين الاسم والفعل (نحو: حجري وحجرني)، / وبين اسم الفعل وغيره من الأسماء (نحو: سماعني وسماعي)،/ وبين حرف الجر والفعل (نحو: خلاي وخلاني). وتفيد التوكيد في إنَّ، أنَّ..الخ[94].
- **التنوين:** التنوين: إلحاق الاسم نوناً ساكنة. وفائدته التفرقة بين المنفصل والمتصل، فلا يدخل في الاسم إلا علامة لانفصاله مما بعده[95] " أُرِيد بذلك بَيَان خفَّة الِاسْم، وَثقل الْفِعْل[96]" وللتنوين أنواع عديدة. منها **التنوين التمكين**، يلحق الأسماء المعربة إعلاما ببقائه على أصله، فهو لا يشبه الحرف فيُبنى ولا يُشبه الفعل فيُمنع الصرف، نحو زيدً ورجل. **وتنوين التنكير**، يلحق بعض الأسماء المبنية فرقا بين معرفتها ونكرتها نحو كتابً، **وتنوين العوض** الذي يلحق عوضا عن حرف أصلي أو زائد أو مضاف إليه نحو جوارٍ فإنه عوضٌ من الياء (والأصل جواري). **وتنوين الترنم**، الذي يلحق القوافي المطلقة بدلا من حرف الإطلاق (في قول سيبويه نون بدل من المد لا تنوين)... [97].
- **علامة لرفع الأفعال الخمسة:** تُرفع الأفعال الخمسة بثبوت النون[98]، نحو يَفْعلانِ، وتَفْعلانِ، ويَفْعلونَ، وتَفْعلونَ، وتَفْعلينَ. اتصلت النون بألف الاثنين وواو الجماعة وياء المخاطبة.

- **في المثنى وجمع المذكر السالم:** يدل المثنى على اثنين واثنتين بزيادة ألف أو ياء ساكنة بعدهما نون نحو رجلين، قاضيان، وفي المقصور (عصا -عصيان). والجمع المذكر السالم هو ما

دل على أكثر من اثنين بزيادة واو أو ياء ونون نحو المحمدون والصالحين. وفي الاسم المقصور (أعلى – أعلوْن) [99].

وفي اللغة التركية تأتي النون كلاحقة للأسماء وللأفعال ولها عدة وظائف كما في التالي[100]:

- **لاشتقاق الاسم من الفعل:** (n-) إحدى اللواحق التي أُستعملت منذ زمن طويل لتكوين اسم من الفعل. مثل كلمة "**ek**" (زرع)، بعد اللاحقة (ek + n = ekin) صارت "ekin" (زَرِيعَة).
- **لاشتقاق الاسم من الاسم:** (-ncı -nci -ncu -ncü) الوظيفة هي تنفيذ أسماء الأرقام التي تعبر عن الترتيب والدرجة (العدد الترتيبي) من أسماء الأرقام الرئيسية: "bir-i-nci" (الأول)، "iki-nci" الثاني.
- **لتحويل البنية إلى المجهول:** (-ın -in -un -ün). تأتي هذه اللاحقة مع الفعل الماضي والمضارع، ونتيجة ذلك يتحول الفعل إلى المبني للمجهول. فمثلا كلمة "söyledi" (قال)، دخلت بين جرز الفعل (söyle) ولاحقة الماضي (di) فصارت "söylendi" (قِيلَ). (söyle + n + di = Söylendi).
- **لاحقة ملكية للشخص المخاطب المفرد والجمع:** اللاحقة تأتي للمفرد "n" وللجمع " nız niz". عندما تضاف هذه اللاحقة إلى كلمة "**ev**" **(بيت)** نحصل على التعبير "evin" **(بيتكَ أو بيتكِ)** (ev + n = evin) أو (ev + niz = eviniz).
- **صوت الوصل المساعد:** يعمل صوت (n) جسراً بين الجذور واللواحق التي لا يمكن نقلها من واحد إلى آخر في النطق، والتي لا تسمح تشكيلاتها بنطقها معًا كصوت مركب. وهذه الوظيفة تؤديها أصوات صوائت وصوامت. وبالنسبة للصوامت هما صوتان (n, y). والصوت المساعد الرئسي هو "y". الصوت المساعد "n" يأتي بين صائتين أو بين صامت وصائت في الكلمات ذات اللواحق الملكية: كما في (kendi-si-n-e / el-i-n-den، yan-ı- n- da / evdeki-n-den.) يتم اليوم استبدال y في اللغة المنطوقة بصوت n: "ayağı-n-la" بدلاً من "ayağı-y-la".
- **لاحقة مضاف:** (-ın -in -un -ün) العبارة الاسمية (الإضافة) تتكون من اسمين على الأقل يُنشئان علاقة دلالية. ولها عنصران أساسيان: المضاف والمضاف إليه. هذه اللواحق تلحق بالمضاف و تجعل علاقة دلالية على سبيل المثال: (araba+nın kapısı = باب السيارة) في الجملة، اللاحقة "-nın" تربط كلمة "araba" بكلمة "kapı" وتشكل الإضافة.

ومما سبق نلحظ أن لصوت النون استعمالا واسعا في اللغة العربية، وخاصة في تنوين الأسماء. فهو علامة للاسم المنصرف، لأنه خفيف في النطق. ويقول الأنباري في هذا الأمر "فإن

قيل: لِمَ جعلوا التنوين علامة للصرف دون غيره؟ قيل: لأنّ أولى ما يزاد حروف المد واللين؛ وهي الألف، والياء، والواو، إلا أنهم عدلوا عن زيادتها (إلى التنوين، لما يلزم من اعتلالها وانتقالها)، ألا ترى أنهم لو جعلوا الواو علامة للصرف؛ لانقلبت ياء في الجر؛ لانكسار ما قبلها؟ وكذلك، حكم الياء والألف في الاعتلال، والانتقال من حال إلى حال؛ وكان التنوين أولى من غيره؛ لأنه خفيف يضارع حروف العلة، ألا ترى أنه غنة في الخيشوم، وأنه لا معتمد له في الحلق، فأشبه الألف إذ كان حرفًا هوائِيًّا[101]".

وفي ما يخص لواحق صوت (n) في اللغة التركية فإننا وجدنا أنها ذات استعمال واسع النطاق، إذ يلحق هذا الصوت كلا من الأسماء والأفعال للدلالة على وظائف ومعان متعددة. والسبب لا يختلف عما هو عليه في العربية؛ لأن الإنسان في العالم، أينما يكون، يمتلك نفس أعضاء النطق. لكن كيفية استعمالها ومدى استفادته منها قد تختلف، وهذا يعتمد على طبيعة اللغة.

ثالثا اللام (l):

زيادة اللام في اللغة العربية قليلة جدا، وتطرد زيادتها في أسماء الإشارة نحو: ""ذلك، تلك، وتالَك، وأولالك، وهنالك" فهي " ذاك، وتيك، وألاك" [102]. ذهب بعض النحاة إلى أن هذه اللام تزاد قبل كاف الخطاب في اسم الإشارة، وهي لام البعد مبالغة في الدلالة على البعد[103]. كما يقال هما لغتان ف"ذلك" باللام لغة الحجاز، و"ذاك باللام لغة تميم[104]. ومن المحتمل أنها مع مرور الوقت صارت تدل على هذا المعنى. أما سواء أكانت للدلالة على البعد والقرب أم لفرق بين لغة الحجاز وتميم، فإن النقطة الأساسية هي أن حصولَ هذا الأمر تم بزيادة اللام، لا بغيره. ونرى أن اللام زيدت في "عَبْدَلَ، وزَيْدَلَ" ومعناها عَبْدٌ وزَيْدٌ [105]. وزعم أبو الحسن الأخفش أن معنى "عبدل: عبد الله" ويحتمل أن تكون اللام من "الله" فيكون "عبدل" على هذا منحوتا [106]. ويحتمل أن اللام جاءت لتسهيل النطق هنا؛ لأن الدال صوت شديد (أي: ينحبس الصوت به)، وهو يخرج من طرف اللسان مع منابت الأسنان العليا، فإنه قريب من مخرج اللام. واللام صوت سهل، فانتقال اللسان من الدال إلى اللام يكون أسهل من نطق "عبدْ" أو "زيدْ" مجردة، والتي يكون فيها وقف على الدال الساكنة (فيحدث لها قلقة)، فجاءت اللام لتجنب هذا. فاللام تُستعمل في العربية (سابقة) لتعريف الاسم، وذلك في ما يُسمى (ال) التعريف.

تؤدي (l) في اللواحق التركية عدة وظائف هي[107]:

- **اشتقاق الاسم من الاسم:** (-lık -lik -luk -lük/-lı -li -lu -lü) هذه اللاحقة من أهمّ لواحق تشكيل الأسماء في اللغة التركية. وظائفها الأساسية هي تحويل الأسماء إلى اسم مكان،

واسم آلة، واسم الجمع، واسم مجرد، وصفّة. فمثلا كلمة "orman" (الغابة) تتحول بهذه اللاحقة إلى اسم مكان "ormanlık" (منطقة غابية). وفي كلمة "kulak" (الأذن) تتحول إلى اسم آلة "kulaklık" (السَّمَّاعَة). وفي كلمة "genç" (الشاب) تتحول إلى اسم الجمع "gençlik" (الشباب). وفي كلمة " **insan**" (إنسان) تتحول إلى ما يقابله في اللغة العربية وهو المصدر الصناعي "insanlık" (الإنسانية). وفي كلمة "kir" (وسخ)، تتحول إلى صفة "kirli". وفي كلمة "İstanbul" تتحول إلى اسم منسوب "İstanbullu " (اسطنبولي).

- **اشتقاق الفعل من الاسم: (le- la-)** هذه اللاحقة هي الأكثر شيوعًا بين اللواحق التي تُكوّن أفعالًا من الأسماء. وهناك أمثلة لا تُحصى عليها. يُمكن إضافتها إلى نهاية أي اسم تقريبًا لتكوين فعل. مثل "ütü" (المكوى) تتحول إلى " ütüle" (إكوِّ)، و"temiz" (نظيف) تصير "temizle" (نظَّفْ)، وكلمة "**kilit**" (قُفل) تصبح "kilitle" (إقفِل).
- **للمطاوعة: (l-)** فإن الأفعال التي تحتوي على هذه اللاحقة تعبر عن تأثير الفعل على المفعول أو على الفاعل نفسه. تحول هذه اللاحقة كلمة "kırdı" (كَسَرَ) إلى "kırıldı" (انكسر). فأثر الفعل هنا قد ظهر على الشيء المكسور. ونلحظ أن هذه اللاحقة دخلت بين جزر الفعل "kır" ولاحقة الماضي "dı".
- **لاحقة الجمع:(ler- lar-)** هذه اللاحقة هي التي تجعل الأسماء جمعًا، ويمكن إضافتها إلى جميع الأسماء. مثل "elma" (تفاحة) جمعها "elmalar" (تفاحات) / "ev" (بيت) ج "evler" (بيوت) / "kapı" (باب) ج "kapılar" (أبواب).

إلى جانب هذه اللواحق، هناك أيضًا لواحق مثل (lak- lek- lama- leme- layın- leyin-). ولكن، نظرًا لكثرة هذه اللواحق ودخولها مع لواحق أخرى في الكلمة، ولكون التحليل مستفيضًا، فلن نناقشها هنا. ولقد استثمرت التركيةُ صوتَ اللام في توليد معان جديدة على نطاق واسع، حيث يظهر هذا الصوت تارة كلاحقة مستقلة، وتارة أخرى يأتي متداخلا بين جذر الكلمة ولاحقة أخرى. وبشكل عام فمقارنةً باللغة العربية، تُظهر اللغة التركية استعمالا أوسع وأكثر تنوعًا لهذا الصوت في النظام الصرفي.

رابعا الراء (r):

نظرًا لأن صوت الراء ليس من أحرف الزيادة في العربية، ولأن تأثيره في الاشتقاق والتصريف ضئيل جدًا، فإن هذا القسم سيركز على دور الراء في اللغة التركية. ففي المقابل، نلحظ أن هذا الصوت يظهر في العديد من اللواحق التركية، كما يتجلى في الأمثلة التالية[108]:

اشتقاق الاسم من الاسم: (er- ar-) تُحوّل هذه اللواحق الأعداد إلى أعداد توزيعية (توزيع أو تكرير) عند إضافتها إليها، سواءً بشكل فردي أو بتوزيعها. مثل "**üç**" (ثلاث) تصبح "üçer" (ثلاثة ثلاثة) أو "on" (عشرة) تتحول إلى "onar" (عشرة عشرة). في جملة " onlara üçer üçer kalem verdim" وزعت أقلامًا بمجموعات ثلاثية (كل مجموعة ثلاثة أقلام).

- **اشتقاق الفعل من الاسم: (er- ar-)** تُستعمل هذه اللاحقة لتكوين أفعال من أسماء الألوان. عندما تأتي في كلمة "sarı" (أصفر) تُحولها إلى "sarar" (اصفرَّ)، وفي كلمة "mor" (بنفسجي) إلى "morar" (أصبح بنفسجياً).

اشتقاق الاسم من الفعل: (er- ar-)، وهو ما يقابله في اللغة العربية اسم الفاعل، عندما تضاف إلى فعل "yaz" (كتب) تُحوله إلى "yazar" (كاتب/ مؤلف). وفي فعل " gel" (جاء) تحولها إلى "gelir" (الإيراد – الدخل)، وفي فعل "git" (ذهب) تُحولها إلى "gider" (المصروف – النفقة). وتعمل هذه اللاحقة اسم آلة، على سبيل المثال تلحق بفعل "kes" (قطع) وتُحوله إلى "keser" (قدوم).

- **لاحقة الزمن الواسع:** (r- ar- er-) تفيد هذه اللاحقة بأن الفعل يُفعل بشكل دائم أو متكرر. والزمن الواسع في اللغة التركية لا يعبر فقط عن الديمومة المطلقة، بل أيضًا عن التكرار أو العادة. مثلا تحول فعل "koş" (ركض) إلى "koşar" (يركض). وتأتي هذه اللاحقة بين جزر الفعل واللواحق الشخصية مثل " gelirim" (دائما آتي).

بناءً على ما سبق، من الواضح أن اللواحق المشكلة بصوت الراء تستعمل في التركية بكثرة مقارنة بالعربية. إذ تظهر طبيعة اللغة التركية ملائمة بشكل كبير لاستعمال هذا الصوت في توليد معان جديدة.

وتعد الأصوات المائعة في اللغة التركية أكثر الصوامت استخداما في ربط المقاطع. ويمكن لهذه الصوامت أن تتحد بعضها مع بعض كما تم تحليلها فيما سبق، ومع جميع الصوامت الأخرى في صيغة نهاية المقطع + بداية المقطع لكي تشكل الكلمات مثل (ışıltı, sonra, katlama, evli, abla). إن الأصوات المائعة في اللغة التركية يمكن أن تجتمع مع الأصوات الانفجارية المجهورة (b,c,d,g)، والأصوات الاحتكاكية المجهورة (j,v,z)، والأصوات الانفجارية المهموسة (ç,k,p,t)، والأصوات الاحتكاكية المهموسة بنسبة 98%، باستثناء القليل منها[109]. وذلك يعود إلى أنه أثناء تكوين هذه الأصوات تهتز الأوتار الصوتية ولا يحدث انغلاق أمام الموجات الصوتية التابعة لها. وتدل كل هذه الأمثلة السابقة على أن للأصوات المائعة دورا مهما للغاية في تشكيل الكلمات يضفي ثراءً جميلا للغاية في كل من اللغة العربية واللغة التركية.

9.الخاتمة:

بعد دراسة الجوانب الصوتية والصرفية للأصوات المائعة في كل من اللغتين العربية والتركية، توصل البحث إلى نتائج من أبرزها:

- تُوظَّفُ الأصوات المائعة بكثرة في كلٍّ من اللغة العربية والتركية. ففي اللغة التركية تُعَدُّ أكثر الصوامت استعمالاً في ربط المقاطع. ويُمكِنُ لهذه الصوامت أن تتَّحدَ بعضها مع بعضها، ومع جميع الصوامت الأخرى، في هيئة نهاية الكلمة + بداية المقطع؛ لتُشَكِّلَ الكلمات.
- تُعَدُّ مماثلةُ صوت اللام (l) في اللغة العربية ظاهرةً شائعةً، ويعود السَّببُ في ذلك إلى كثرة استعماله فيما يُسمى بـ لامِ التَّعريف، فهو صوتٌ ساكنٌ زائدٌ على بِنية الكلمة. بينما في اللغة التركية، فَنُلاحِظُ مماثلتَه فقط عند مجاورته للنون، وأمَّا بالنسبة لصوت الرَّاء (r)، فإنَّه يتماثلُ مع صوت اللام فقط في اللُّغتين؛ بسبب تقارُبِهما في المَخْرَج مع اتِّحادِهما في الصِّفَة.
- إن ظاهرة المخالفة في اللغة العربية قد تنمي الجانب الدلالي للكلمة، بينما في اللغة التركية تكون مجرد تيسير للنطق فقط. وفي اللغة العربية، يُشتق كثير من الجذور الرباعية من أصول ثلاثية بطريق المخالفة الصوتية. وفي اللغة العربية، تحدث المخالفة غالبا بواسطة الأصوات المائعة في حين نشأت في التركية لتجنب تكرار الأصوات المائعة والاحتكاكية.
- يُصاغ العديد من المشتقات في اللغة العربية بزيادة حرف الميم (m) في أول الكلمة، مثل المصدر الميمي واسم الفاعل غير الثلاثي. كما نجد في اللغة التركية توليد كلمات عن طريق لواحق الميم، إذ أُستعملت هذه اللواحق لصنع المصادر، واشتقاق أسماء من الأسماء، واشتقاق أفعال من الأسماء.
- أن لصوت النون استعمالاً واسعًا في اللغة العربية لا سيما في تنوين الأسماء. وفي اللغة التركية تتميز لواحق صوت النون (n) بشمولية استعمالها، حيثُ تَدخلُ على كِلا الأسماء والأفعال للتعبير عن دلالاتٍ ووظائفَ متنوّعة.
- لقد استثمرت اللغة التركية صوتي اللام(l) والراء (ر) في توليد معان جديدة على نطاق واسع؛ إذ يظهر توظيفا أوسع وأكثر تنوعا لهذا الصوت في النظام الصرفي مقارنة باللغة العربية.
- تُستَثمَرُ الأصواتُ المائعةُ استثمارًا كبيرًا في النظام الصوتي لكل من اللغة العربية والتركية، وكما يُلاحَظُ فإنَّ لها دورًا بالغ الأهمية في تشكيل الكلمات، مما يضفي ثراءً على كلا اللغتين.

الحواشي:

1. أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، القاهرة، عالم الكتب، 2008م، ص2146.
2. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور(توفي 711 هـ / 1311 م)، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، 1993م، ج8، ص344،345.
3. إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2007م، ص25. خليل إبراهيم العطية، **في البحث الصوتي عند العرب**، بغداد، منشورات دار الجاحظ للنشر، 1983م، ص53. إبراهيم أنيس، حروف تشبه الحركات، القاهرة، **مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة**، مجمع اللغة العربية، المجلد (16)، 1963م، ص14.
4. غانم قدوري الحمد، **المدخل إلى علم الأصوات العربية**، عمان، دار عمار، 2004م، ص64.
5. عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه (توفى 180 هـ / 796 م)، **الكتاب**، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1988م (ط3)، ج2، ص406. أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ / 1002 م) **سر صناعة الإعراب**، بيروت، دار الكتب العلمية، 2000م (ط1)، ج 1، ص70.
6. يُنظر: إمام محمد عبد الفتاح الإمام، الأصوات المتوسطة وأثرها في نمو المعجم العربي، **مجلة الدراسات اللغوية**، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد (17)، العدد 4، 2015م، ص57-58.
7. يُنظر: كمال بشر، الأصوات المتوسطة والأصوات الذلق رأي في المفهوم وبيان للخواص، **مجلة البحوث والدراسات اللغوية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم -معهد البحوث والدراسات العربية، العدد 25، 1996م، ص53.
8. يُنظر: رمضان عبد التواب، **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1985م (ط2)، ص36.
9. أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص29.
10. صبري المتولي، **دراسات في علم الأصوات**، القاهرة، زهراء الشرق، 2006م، ص41.
11. بشر، الأصوات المتوسطة والأصوات الذلق رأي في المفهوم وبيان للخواص، **مجلة البحوث والدراسات اللغوية**، ص57،58.
12. سيبويه، **الكتاب**، ج4، ص435.
13. أبو العباس محمد بن يزيد بن عبد الأكبر المبرد (توفى 285 هـ / 899م)، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1994م، ج1، ص331-332.
14. أبي البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري (577 هـ / 1181م)، **أسرار العربية**، تحقيق: محمد بهجت البيطار، دمشق، دار الأرقم بن أبي أرقم، 1999م، ص423.
15. الإمام، الأصوات المتوسطة وأثرها في نمو المعجم العربي، **مجلة الدراسات اللغوية**، ص61.
16. ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص75.

17. أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، **التحديد في الإتقان والتجويد**، تحقيق: غانم قدوري الحمد، عمان، دار عمار، 2000م، ص108.

18. أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي بن أحمد النحوي الحضرمي الإشبيلي ابن عصفور (669 هـ/ 1270م)، **الممتع الكبير في التصريف**، بيروت، مكتبة لبنان، 1996م، ص426.

19. محمد بن محمد بن محمد ابن الجزري (833 هـ/ 1429 م)، **منظومة المقدمة فيما يجب على قارئ القرآن أن يعلمه لابن الجزري**، تحقيق: أيمن رشدي سويد، 2020م، ص59.

20. غانم قدوري الحمد، **الدراسات الصوتية عند علماء التجويد**، عمان، دار عمار، 2007م، ص222.

21. أنيس، حروف تشبه الحركات، **مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة**، ص13.

22. جاسم خلف مرص وأحمد كاظم سليمان، أشباه الأصوات الصائتة، **مجلة لارك الفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. جامعة واسط**، المجلد (1)، العدد 1، 2009م، ص137.

23. تمام حسان، **مناهج البحث في اللغة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990م، ص87.

24. بريتل مالمبرج، **علم الأصوات**، ترجمة ودراسة: عبد الصبور شاهين، القاهرة، مكتبة الشباب، 1984م، ص125.

25. كمال بشر، **علم الأصوات**، القاهرة، **دار غريب**، 2000م، ص201.

26. يُنظر: Mustafa Volkan Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgisi**, İstanbul, Bilge Kültür Sanat, 2021, p.57. Caner Kerimoğlu, **Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim Göstergebilim ve Türkoloji Genel Dilbilime Giriş**, Ankara, Pegem Akademi, 2021, p.151.

27. يُنظر: Coşkun, Türkçenin Ses Bilgisi, p.55

28. يُنظر: Günay Karaağaç, **TÜRKÇENİN SES BİLGİSİ**, İstanbul: Kesit Yayınları, 2021, p.103.

29. يُنظر: Doğan Aksan, **HER YÜNÜYLE DİL Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2020, p.31.

30. Namık Özgeçit, Arapça ve Türkçede Ünlü ve Ünsüzlerin Birbirlerine Etkisi- Karşıtsal Çözümleme- (Ankara: Gazi Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, 2017), p.37.

31. Tahirhan Aydın, "Arapça ve Türkçe'de Sesler- Karşıtsal Çözümleme-", **Ekev Akademi Dergisi**, volume 14, ıssue 44, 2010, p.331.

32. يُنظر: أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص46؛ بشر، **علم الأصوات**، ص348؛ Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgi**si, p.48,50,57,58.

33. يُنظر: أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص66؛ بشر، **علم الأصوات**، ص348؛ Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgisi** p.48,52,57.

34. يُنظر: Böler, **Türkiye Türkçesi Ses Bilgisi**, p.40.

35. يُنظر: Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgisi**, p.52.

36. يُنظر: الإمام، الأصوات المتوسطة وأثرها في نمو المعجم العربي، **مجلة الدراسات اللغوية**، ص94؛ بشر، **علم الأصوات**، ص349.

37. أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص64؛ بشر، **علم الأصوات**، ص347؛ Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgisi** 48,52,57.

38. يُنظر: Karaağaç, **TÜRKÇENİN SES BİLGİSİ**, p.36; Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgisi**, p.52.

39. يُنظر: بشر، علم الأصوات، ص 346؛ Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgisi**, p.48,53,57.

40. سمير ستيتية، **الأصوات اللغوية** رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، عمان، دار وائل، 2003م (ط1)، ص162.

41. يُنظر: أحمد مختار عمر، **دراسة الصوت اللغوي**، القاهرة، عالم الكتب، 1997م، ص379.

42. يُنظر: رمضان عبد التواب، **التطور اللغوي** – مظاهره وعلله وقوانينه، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1983م، ص30.

43. عمر، **دراسة الصوت اللغوي**، 379ص.

44. يُنظر: أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص186؛ الإمام، الأصوات المتوسطة وأثرها في نمو المعجم العربي، **مجلة الدراسات اللغوية**، ص94.

45. Böler, **Türkiye Türkçesi Ses Bilgisi**, p.221

46. يُنظر: أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص184.

47. يُنظر: عبد التواب، **التطور اللغوي** – مظاهره وعلله وقوانينه، ص42.

48. يُنظر: Böler, **Türkiye Türkçesi Ses Bilgisi**, p.227.

49. يُنظر: محمود مبارك عبد الله عبيدات، أحكام النون الساكنة في ضوء علم الأصوات المعاصر، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة البحرين -كلية الآداب، العدد 31، 2018م، ص84.

50. يُنظر: أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص67.

51. يُنظر: الإمام، الأصوات المتوسطة وأثرها في نمو المعجم العربي، **مجلة الدراسات اللغوية**، ص97.

52. سورة البقرة، 24.

53. يُنظر: Böler, **Türkiye Türkçesi Ses Bilgisi**, p.225.

54. يُنظر: عبيدات، أحكام النون الساكنة في ضوء علم الأصوات المعاصر، **مجلة العلوم الإنسانية**، ص89.

55. عمر، **دراسة الصوت اللغوي**، ص384.

56. عبد التواب، **التطور اللغوي** – مظاهره وعلله وقوانينه، ص57.

57. أحمد عبد المجيد هريدي، **نشوء الفعل الرباعي في اللغة العربية**، القاهرة، مكتبة الزهراء، 1988م، ص54-74.

58. يُنظر: عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص386.

59. سامر زهير بحرة، قانون المخالفة الصوتية وأثره في نمو الثروة اللفظية للغة الفصحى، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، العدد 3، 2010م، ص27.

60. برجشتراسر، **التطور النحوي للغة العربية**، ترجمة: ت: رمضان عبد التواب، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1994م، ص34.
61. أبو الحسين أحمد ابن فارس (توفى 395 هـ / 1002 م)، **معجم مقاييس اللغة**، بيروت، إحياء التراث العربي، 2008م، ج1، ص332.
62. بحرة، قانون المخالفة الصوتية وأثره في نمو الثروة اللفظية للغة الفصحى، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، ص31.
63. عبد التواب، **التطور اللغوي** – مظاهره وعلله وقوانينه، ص62.
64. ابن منظور، **لسان العرب**، ج6، ص295،299.
65. برجشتراسر، **التطور النحوي للغة العربية**، ص34.
66. محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، الكويت، وزارة الإرشاد والأنباء، 2001م، ج29، ص163.
67. ابن منظور، **لسان العرب**، ج2، ص346.
68. الإمام، الأصوات المتوسطة وأثرها في نمو المعجم العربي، **مجلة الدراسات اللغوية**، ص115.
69. ابن منظور، **لسان العرب**، ج6، ص98.
70. بحرة، قانون المخالفة الصوتية وأثره في نمو الثروة اللفظية للغة الفصحى، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، ص35.
71. يُنظر: Karaağaç, **TÜRKÇENİN SES BİLGİSİ**, p.64
72. يُنظر: المرجع السابق نفسه.
73. يُنظر: المرجع السابق نفسه.
74. https://www.nisanyansozluk.com/
75. يُنظر: عبد التواب، **التطور اللغوي** – مظاهره وعلله وقوانينه، ص64-65؛ بريجستراسر، **التطور النحوي للغة العربية**، ص34.
76. بحرة، سامر زهير، قانون المخالفة الصوتية وأثره في نمو الثروة اللفظية للعربية الفصحى، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**؛ هريدي، **نشوء الفعل الرباعي في اللغة العربية**.
77. يُنظر: عبد الكريم مجاهد، **علم اللسان العربي فقه اللغة العربية**، عمان، دار أسامة، 2013م، ص115.
78. سعيد الأفغاني، **في أصول النحو**، دمشق، مطبعة الجامعة السورية، 1951م، ص104.
79. موفق الدين يعيش ابن يعيش (توفى 643 هـ / 1246 م)، **شرح المفصل**، إدارة الطباعة المنيرية بمصر، (د.ت)، ج5، ص314.
80. يُنظر: ابن يعيش، **شرح المفصل**، ج5، ص314.
81. ينظر: ابن عصفور، **الممتع الكبير في التصريف**، ص201-209.

82. يُنظر: Mehmet Hengirmen, **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Engin Yayınevi, 2009, p.97, 149, 415.

83. يُنظر: أحمد حسن كحيل، **التبيان في تصريف الأسماء**، د.ت، ص46؛ حاتم صالح الضامن، **الصرف**، الموصل، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991م، ص137؛ ديزيره سقال، **الصرف وعلم الأصوات**، بيروت، دار الصداقة العربية، 1996م، ص189.

84. يُنظر: الضامن، **الصرف**، 161ص؛ كحيل، **التبيان في تصريف الأسماء**، ص58.

85. يُنظر: كحيل، **التبيان في تصريف الأسماء**، ص77-81؛ الضامن، **الصرف**، ص167.

86. يُنظر: كحيل، **التبيان في تصريف الأسماء**، ص82-83؛ الضامن، **الصرف**، ص169.

87. يُنظر: الضامن، **الصرف**، ص158.

88. ينظر: عبد القاهر الجرجاني، **كتاب المفتاح في الصرف**، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1987م، ص88.

89. يُنظر: Hengirmen, **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, p.175.

90. يُنظر: Ebru Kabakçı, **Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin Türkiye Türkçesi Şekil Bilgisi l Yapım**, Ankara, Pegem Akademi, 2024, 135–253.

91. يُنظر: Kabakçı, **Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin Türkiye Türkçesi Şekil Bilgisi l Yapım**, p.254-332.

92. يُنظر: ابن عصفور، **الممتع الكبير في التصريف**، ص257-271؛ الجرجاني، **كتاب المفتاح في الصرف**، ص89.

93. يُنظر: محمد الطنطاوي، **تصريف الأسماء**، الكويت، دار الظاهرية، 2017م، ص110.

94. يُنظر: فاضل صالح السامرائي، **معاني النحو**، بيروت، دار ابن كثير، 2022م، ج1، ص85-87.

95. يُنظر: أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي، **نتائج الفكر في النحو**، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992م، ص68، 69.

96. أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، **مسائل خلافية في النحو**، بيروت، دار الشرق العربي، 1992م، ص115.

97. يُنظر: محمد فرج علي فرحات، ظاهرة التنوين في الدرس النحوي، **مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية** -جامعة القاهرة، العدد 7، 2015م، ص448-456.

98. أبو عبد الله محمد عبد القادر بن محمد بن المختار بن أحمد القبلوي الجزائري المالكي (توفى 1430 هـ)، **التحفة الوسيمة شرح على الدرة اليتيمة**، (د.ت)، ص67.

99. الطنطاوي، **تصريف الأسماء**، ص179، 192؛ كحيل، **التبيان في تصريف الأسماء**، ص110، 116.

100. يُنظر: Ergin, **TÜRK DİL BİLGİSİ**, p.192, 223, 240 269,295; Hengirmen, **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, p.351,352.

101. الأنباري، **أسرار العربية**، ص54.

102. موفق الدين يعيش ابن يعيش، **شرح الملوكي في التصريف**، حلب، المكتبة العربية، 1973م، ص209-211؛ ابن عصفور، **الممتع الكبير في التصريف**، ص213.

103. يُنظر: عبد الغني الدقر، **كتاب معجم القواعد العربية في النحو والتصريف**، دمشق، دار القلم، (د.ت)، ص379.

104. السامرائي، **معاني النحو**، ج1، ص114.

105. الجرجاني، **كتاب المفتاح في الصرف**، ص90.

106. ابن عصفور، **الممتع الكبير في التصريف**، ص213.

107. يُنظر: Ergin, **TÜRK DİL BİLGİSİ**, p.204,210,272,239,292,320.

108. يُنظر: Ergin, **TÜRK DİL BİLGİSİ**, 241, 243,263,277; Hengirmen, **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü,** p.186.

109. يُنظر: Coşkun, **Türkçenin Ses Bilgisi**, p.168.

.

Liquid Sounds in Arabic and Turkish (Comparative Study)

Abstract

This research aims to study the liquid sounds in Arabic and Turkish, and analyze their role in word structure in both languages. The research focuses on the phonetic and pronunciation aspects of these sounds, with the aim of highlighting their impact on the phonetic and morphological levels in both Arabic and Turkish. This research relies on the contrastive approach, which reveals the similarities and differences between the phonetic and

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, December 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/10/6م تاريخ قبول البحث: 2026/1/6م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

رمز الخريف وسقوط الحضارة في رواية خريف أشبيلية للروائي وليد سيف

د. مؤيد أحمد الشرعة*

الملخص

الأهداف: سعت هذه الدراسة للوقوف على الرمز (الخريف) في رواية خريف إشبيلية[1] للروائي وليد سيف، بوصفه أداةً فنيةً ودلاليةً للكشف عن ثنائية الصعود والسقوط في الحضارة الأندلسية، واتخاذها نموذجًا تاريخيًا دالًا على حتمية التدهور حين يسود التشرذم والانقسام، بالإضافة إلى التوقف عند حضور شخصية المعتمد بن عباد، التي مثلت تحول الأندلس من المجد إلى الانكسار؛ لبيان الكيفية التي أسقط فيها الروائي الرمز الموسمي للخريف على مصائر الأفراد والجماعات.

الأهمية: أما أهمية هذه الدراسة فهي تتثمل في محاولتها الكشف عن جمالية حضور دلالة الخريف في السرد الروائي والعتبات النصيّة، فضلا عن جدتها وحداثتها، إذ لم يسبق لهذه الرواية أن درست من قبل.

المنهجية: وقد اعتمد الباحث منهجًا تحليليًا يستند على ممكنات المنهج السيميائي في دراسة العتبات النصية، والبنية الرمزية للعنوان والغلاف، وما تثيره من إيحاءات دلالية مرتبطة بمفهوم الأفول الحضاري.

النتائج: وخلصت هذه الدراسة إلى أن وليد سيف قدّم من خلال عمله الروائي أنموذجًا سرديًا يمزج بين المرجعية التاريخية والتخييل الفني؛ لتجسيد لحظة سقوط حضاري تتجاوز بعدها التاريخي لتغدو علامة إنسانية متجددة.

الكلمات الدّالة: الخريف، إشبيلية، العتبات النصية، المعتمد، الشخصية، السرد

---

* محاضر متفرغ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
Moaedalshraa@aabu.edu.jo

1.المقدمة:

يُعدّ الرمز من أهم الأدوات الفنية التي يلجأ إليها الروائي للتعبير عن رؤيته للعالم، إذ يمنح النص أبعادًا دلالية عميقة تتجاوز ظاهر الحكاية إلى فضاءات التأويل، لما يحمله الرمز من كثافة في المعاني، وتضمين يستفزّ المتلقي للتفكير، ومحاولة الحفر عميقًا في الرمز، لمعرفة كيفية توظيفه والدلالة المرادة وراء هذا التوظيف.

ولعل من أبرز الرموز التي وظّفها الروائي وليد سيف في روايته خريف إشبيلية، هو رمز الخريف بما يحمله من دلالات تشمل الانطفاء والذبول والأفول بعد اكتمال دورة الازدهار، فقد اختار الكاتب هذا الرمز ليعبّر عن التحولات التاريخية التي عرفتها إشبيلية في عهد بني عباد، بوصفها أنموذجًا لصعود الحضارات، وسقوطها في ظل التمزق السياسي والتنازع الداخلي.

ولعل استعمال السارد لدلالة السقوط التي تضمنتها لفظة الخريف لم تكن استعمالا جديدًا، إذ إنّ هذا الاستعمال قد كثر في الأدب العربي قديمه وحديثه، فقد عبر غير قليلٍ من الشعراء عن خريف عواطفهم وانحسارها في شعرهم، وأُستعملت هذه اللفظة للدلالة على الكآبة والحزن اللامتناهي، أو التجدد بعد الأفول، أو للإنكسار والسقوط، كما نلاحظ في هذه الرواية، التي تعمق فيها مفهوم السقوط وانهيار الحضارة في دلالة لفظة الخريف، منذ العتبة الأولى للنص الروائي مرورًا في بناء الأحداث، وتكوين الشخصيات انتهاءً بالحل.

وانطلق البحث من دراسة العتبات النصية بوصفها المدخل الأول لفهم الرؤية السردية، إذ كشفت عن وعي الروائي بالتاريخ من خلال بنية رمزية مكثفة تستحضر ثنائية المجد والانهيار، كما تناول البحث رمزية الخريف في علاقتها بمدينة إشبيلية التي تحولت من مركز حضاري مزدهر إلى فضاء للسقوط والانكسار، ثم توسع في تحليل رمزية الخريف في شخصية المعتمد بن عباد الذي انتقل من ذروة الملك والسلطان إلى أسر المنفى وانكسار الذات.

وبذلك يسعى هذا البحث إلى الكشف عن كيفية تداخل المرجعية التاريخية مع الرمز الفني في الرواية؛ لإبراز دلالات الخريف بوصفه علامة على سقوط حضاري متكرر لا يقتصر على إشبيلية فحسب، بل يظل حاضرًا في كل تجربة إنسانية تنهض ثم تأفل بفعل التشرذم والصراع الداخلي.

2. الدراسات السابقة:

لم يقف الباحث -في حدود علمه -على دراسات سابقة تناولت هذه الرواية بوصفها عملا فنيًا حديث النشر، أما الدراسات التي تناولت موضوع الرمز والخريف، فهي كثيرة وسأذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:

ثامري، علي (2025): تجليات الفصول ومتعلقاتها في شعر محمود درويش، حولية مجبة جامعة قالمة، الجزائر، مج 19، ع1.
محمد، هندة (2024): الخريف ودلالاته في الشعر العربي، مجلة أفكار، وزارة الثقافة الأردنية، ع 421.
قطوس، بسام(2018): مقاربة العتبات النصية في نماذج من المنجز الروائي لإبراهيم نصر الله، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، جامعة اليرموك، إربد، مج (15)، ع(1).
العيد، سلامي وشهاب بسرة (2021): عتبة العنوان الرئيسي في روايات الطاهر وطار دراسة أسلوبية، مجلة العلوم الإنسانية، مخبر اللغة وفن التواصل، الجزائر، مج (21)، ع(1).

3.مشكلة الدراسة.

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن الدلالات الرمزية التي يحملها مفهوم **الخريف** في رواية ***خريف إشبيلية*** لوليد سيف، وذلك من خلال استجلاء أبعاده المرتبطة بسقوط الحضارة الأندلسية، وتجلياته في **مدينة إشبيلية** التي مثلت مركزًا حضاريًا بارزًا، ثم تحولت إلى فضاء للانهيار، فضلًا عن إسقاطاته على **شخصية المعتمد بن عباد** الذي انتقل من أوج السلطة إلى مأساة السقوط والنفي، وتكمن إشكالية البحث في التساؤل عن:

- كيف وظّف الروائي رمز الخريف بوصفه أداة فنية للتعبير عن ثنائية الصعود والانحطاط؟
- ما دور **العتبات النصية** في تمهيد القارئ لقراءة هذا الرمز؟
- إلى أي مدى نجح السرد الروائي في المواءمة بين المرجعية التاريخية والتخييل الفني لإبراز دلالات السقوط الحضاري؟

4.أسئلة الدراسة:

انطلقت هذه الدراسة من أسئلة تفرضها طبيعة البحث، هي:

1-هل يمثل رمز الخريف أداة فنية ودلالية أساسية لفهم ثنائية الصعود والسقوط في الحضارة الأندلسية؟

2-هل استطاع الروائي التعبير عن دلالة الخريف وعكسها على العتبات النصية؟

3-هل تعد مدينة إشبيلية وشخصية المعتمد بن عباد شكّلا أنموذجًا لتجربة سقوط الحضارة؟

4-هل نجح وليد سيف في مزج المرجعية التاريخية بالتخييل الفني؟

5.منهجية الدراسة:

تقوم الدراسة على الاستفادة من معطيات وآليات تحليل الخطاب السردي المعاصر، وذلك عبر تحليل البنية السردية والرمزية؛ للكشف عن كيفية توظيف رمز الخريف ودلالاته في الرواية، كما استندت إلى المنهج السيميائي في التعامل مع العتبات النصية، انطلاقًا من أطروحات جيرار جينيت حول المناص والوظائف التي تؤديها العتبات في توجيه القارئ وتأطير العمل الأدبي، بالإضافة إلى الجمع بين التحليل التاريخي والقراءة الجمالية للنص، فقد سعى البحث إلى تتبع العلاقة بين المرجع التاريخي والتخييل الروائي، وإبراز كيفيات إسقاط رمزية الخريف على كل من مدينة إشبيلية باعتبارها فضاءً حضاريًا، وشخصية المعتمد بوصفها نموذجًا للسلطة التي بلغت ذروة المجد ثم انتهت إلى الخريف والانكسار.

6.فرضيات الدراسة:

1.إنّ دلالة الخريف في الرواية لا ترد بوصفها إطارًا زمانيًا فحسب، بل تُستثمر بوصفها علامة رمزية تحمل أبعادًا نفسية ووجودية تسهم في تعميق البنية الدلالية للنص السردي.

2.إنّ حضور الخريف في السرد الروائي يؤدي دورًا جماليًا ووظيفيًا في تشكيل الرؤية السردية، من خلال ما يتيحه من إيحاءات مرتبطة بالأفول والتحول والانتظار.

3.إنّ العتبات النصيّة (العنوان، الغلاف، الإهداء، الاستهلال) تشكّل فضاءً دلاليًا مكمّلًا للنص السردي، وتسهم في ترسيخ دلالة الخريف قبل الدخول في متن الرواية.

4.إنّ توظيف دلالة الخريف ينعكس على بناء الشخصيات ومساراتها النفسية، بما يجعلها مرآة للتحولات الداخلية والصراعات الوجودية التي تعيشها

5.إنّ جمالية دلالة الخريف تتجلّى عبر تقنيات سردية ولغوية خاصة، مثل الوصف، والاستعارة، والإيقاع الزمني، مما يمنح النص بعدًا شعريًا ودلاليًا متماسكًا.

المبحث الأول: رمز الخريف وعلاقته بالعتبات النّصية:

تعد العتبات النصية أو ما اصطلح عليه بمسمى (المناص) أو (النص المحيط) أو (النصوص الموازية) الذي ظهر عند جيرار جينيت من أكثر المصطلحات النقدية تداولا واهتماما في الساحة النقدية، إذ ظهر مصطلح العتبات ضمن مشروعٍ نقديٍ واسع عند جينيت هو المتعاليات النصية التي ربطها مع الشعرية، ليخرج بمصطلح جديد هو المناص (PARATEXETE)، ليدلّ هذا المصطلح على جميع ما يجعل النص كتابا يقترح نفسه للقراء، وذلك من خلال العتبة التي تسمح بدخول النص والخروج منه، فالمناص يتضمن النصوص الممهدة للعمل الأدبي من عنوان، وعنوانٍ فرعي،

وغلافٍ، وعنواناتٍ داخلية، ومقدمة، وخاتمة وغيرها من الملحقات التي تؤطر النص وتمهد له، فهي نصوص لا تنفصل عن أي عملٍ أدبي، وليست جامدة بلا معنى، إنما تؤدي وظيفة جمالية وفنية تخدم العمل الأدبي [1].

أما عن أنواع العتبات التي حددها جيرار جينيت فهي نوعان، الأول عتباتٌ افتتاحية، وتشمل ما كتب حول الرواية من مقالات وغيرها، وعتبات المؤلف وهي التي تشمل كل العتبات التي من نتاج المؤلف من عنوانٍ، وصفحة الغلاف وعنوانات داخلية وإهداء وغيرها، وفي هذه الدراسة سنكتفي بالعنوان وصفحة الغلاف؛ لخلو الرواية من المقدمات والإهداءات والعنواناتٍ داخلية، والتصدير وغيرها من عتبات رصدها جينيت [2].

وبناءً على ما سبق إنّ أول ما نتناوله في الدراسة والتحليل هو العنوان، الذي يمثل أولى العتبات النّصية التي أُشير إليها، "فهو يعد علامة رمزية لغوية دالة يمارس فعل الإغراء ويجذبه لتلقي العمل الكتابي، فهو مثل النص الإبداعي له بنيتان سطحية وعميقة" [3]، ويعرف أيضًا "بأنه مجموع الدلائل اللسانية التي يمكنها أن تثبت في بداية النص من أجل تعيينه، والإشارة إلى مضمونه الإجمالي، ومن أجل جذب الجمهور المقصود " [4].

وتنبعث أهمية العنوان من كونه أوّل ما يصطدم به القارئ في نظره وتأملاته في النص الأدبي، فهو يمثل الجسر الذي يعبر به إلى عالم النص، بالإضافة إلى كونه ينهض بالنص الروائي إلى مستوى سيمائي متعدد الإيحاءات والإحالات، فهو هوية النص وسمته المميزة[5]، ولذلك نجد أنّ جيرار جينيت يؤكد على ضرورة إقامة علاقة رابطة بين العنوان والنص، ومحاولة استكشاف وظائف العنوان –التي حددها- وهي الوصفية، والدلالية الضمنيّة، والإغرائية، فضلا عن الوظيفة التعيينية[6].

وفي دراستنا للعنوان المتناول (خريف أشبيلية الطوائف) نجده يفتح أمامنا آفاقًا للدراسة من جانبين هما الجانب الشّكلي الذي يتضمن عدة نواحٍ مثل موقعه في صفحة الغلاف وطريقة صياغته والخط المستعمل، أما الجانب الثاني هو الجانب الدلالي وعلاقته بمتن النص الروائي.

ففي الجانب الشكلي يُلاحظ أنّه جاء أعلى صفحة الغلاف مباشرة تحت اسم المؤلف، ولم يكن العنوان مكتوبا كله على سطرٍ واحد، إذ نجده يتكون من سطرين الأول يتضمن عبارة ((خريف إشبيلية))، أما السطر الثاني يتضمن كلمة ((الطوائف))، وأسفل هذه الكلمة وُضع عنوان ثانوي يتضمن كلمة (رواية) وذلك للدلالة على جنس العمل الأدبي المكتوب.

والملاحظ أنّ العنوان كُتب بالخط المغربي المشهور في بلاد المغرب، وهو بذلك يضفي على العنوان الهيمنة المكانية، فللمكان سطوته وحضوره وتأثيره المباشر، سواء أكان تأثيرًا مباشرًا بذكره صراحةً (إشبيلية) أو بشكل غير مباشر بإضفاء الطابع الثقافي على رسم العنوان بالخط أو بغير ذلك.

ولعل صياغة العنوان وترتيبه بهذه الطريقة يمثل علامةً سيميائية، وننطلق من قولنا هذا بدراسة تركيب الجملة، فالتركيب خريف إشبيلية تركيبٌ إضافي مكون من مبتدأ ومضاف إليه مجرور، أما لفظة الطوائف التي جيء بها منفردةً تحت عبارة خريف إشبيلية فقد تعرب بدلا أو عطف بيان، أو نؤول المبتدأ المحذوف بلفظة خريف أو بضمير الشأن هو، فيصبح العنوان خريف إشبيلية خريف الطوائف، أو خريف إشبيلية هو خريف الطوائف.

ولعل هذا البناء التركيبي للعنوان بما في ذلك الأوجه النحوية المتعددة له، يوحي بدلالة واحدة هي أنّ الروائي يعبّر عن فلسفته تجاه سقوط الدّول وهو التفرق على ملل وطوائف، فسقوط أشبيلية هو سقوطٌ لكل الطوائف التي تأسست على شاكلتها، ووظف لفظة خريف لتوافقها مع السياق المراد في منظوريها المعجمي والدلالي فلفظة خريف من منظور معجمي: "أحد فصول السنة، وهي ثلاثة أشهر من آخر القيظ وأوّل الشّتاء، وسمي خريفًا لأنه تُخْرفُ فيه الثّمار أي تُجتنى" [7].

أما من منظور دلالي جاءت لفظة خريف المنتمية للحقل الدلالي الدال على الموت للدلالة على الأفول والسقوط، فهي قياسا على معناها المعجمي الدّال على نهاية الشيء وذبوله، فإنّ المعنى الدلالي لم يخرج في سياقه عن منطلقه المعجمي، فالروائي يلوح بأنّ هذه الرّواية جاءت لتعبّر عن فترة سقوط إشبيلية تلك المملكة العربية التي ولدت من رحم التفكك والضعف وانهيار الدّولة الأمويّة في الأندلس، ويتوسع الروائي بعنوانه فلا يقف عند حد إشبيلية فحسب، بل نجده يتعداها بذكره لفظة الطوائف، فكأنه يقول سقوط أشبيلية هو سقوط الطوائف، فأينما وجد التفكك وجد السقوط والموت الذي عبر عنه بلفظة الخريف.

والناظر إلى هذا العنوان يجده يشتبك مع الأيقونات المتعددة المرسومة على صفحة الغلاف الأمامية، إذ يُلاحظ وجود خلفية تتضمن تمثال أسدٍ ورواق قصر المعتمد بن العبّاد في إشبيلية، يتقدمها نجمةٌ ثمانية بداخلها شعار دولة بني الأحمر آخر ملوك غرناطة ((لا غالب إلا الله))، وفوقها بخط باهت يوجد كتابات عربية وسطر بالأسبانية بأسلوب المخطوطات لا يظهر منها إلا القليل من الكلمات ولا يمكن فهمها، أما على يمين ويسار صفحة الغلاف نجد صورة شخص

عربي يرتدي خوذة ذهبية تظهر عليه ملامح المُلك، ويرجح أنّه رسم تخييلي للمعتمد بن عباد، وعلى اليسار صورة قبر المعتمد الموجود في قرية أغمات في المغرب، وقد نُقش على شاهد القبر أبيات من شعره، أما أسفل الغلاف فنجد رسما للوحة معركة الزلاقة، وذلك لأنها تصور معركة بين القشتاليين والعرب الظاهرين بالزي المغربي أثناء اقتحام القشتال معسكر المرابطين في أول المعركة، ويُلاحظ وجود الجمال في الرسم، وهذا الأمر واحدٌ من أهم الدلائل على كون هذا الرسم يدل على معركة الزلاقة.

أما الصفحة الخلفية للغلاف فيظهر فيها خمسة اقتباسات من الرواية، وبعدها أبيات مشهورة للمعتمد بن عبّاد في منفاه في أغمات يصف فيها حاله وحال أسرته بعد انقلاب أحوالهم.

ومن خلال هذا العرض لمحتويات صفحة الغلاف يجد المتأمل فيها أنّها مليئة بالتناقضات المقصودة، فهي تضعنا أمام ثنائية الصعود والسقوط، فهذه الخلفية تُظهر رسما لقصر الحكم في إشبيلية، وما فيه من أبهة وجمال، ويظهر تمثال الأسد واضحا للدلالة على السطوة والحكم والشراسة، وتظهر صورة متخيلة للمعتمد مرتديًا خوذة حربية مذهبة ومزخرفة، أما في المقابل نجد صورة قبر المعتمد في أغمات ولوحةً تصور اقتحام القشتال لمعسكر المسلمين في أول معركة الزلاقة ووصولهم إلى خيمةٍ قبتها حمراء هي خيمة المعتمد، ولا ننسى حضور الكتابات العربية والأسبانية اللتان تشكلان رمزًا للصراع بين ثقافتين وأمتين على مدى أكثر من ثمانية قرون.

إنّ هذه الثنائية الضدية البارزة بوضوح في الغلاف تعكس مآل دولة بني العباد من الصعود إلى السقوط فبعد أن كان مسكن المعتمد قصرًا فارهًا في إشبيلية، أوى إلى قبره في قرية نائيةٍ في المغرب، وبعد أن كان قائدًا لأقوى جيشٍ في الأندلس تفكك جيشه وسقط معسكره بيد القشتال في أوّل معركة الزلاقة، وصار ملكا لدولةٍ بلا جيش، وآلت به الأمور أخيرًا سجينا في أغمات، لا وسيلة له ليعبر عن حالته إلا أبياتًا من الشعر يستعرض فيها حياته مقارنًا حاله بين الماضي الزاهي المتمثل بالملك والحكم والقوة وحاضره المتمثل بالسقوط والسجن.

إنّ الروائي في بنائه وتشكيله لعتباته النصية، استطاع أنّ يقدم علاماتٍ سيميائية مكثّفة ومختزلة لفكرة وموضوع الرّواية، فمن السّهل على القارئ بعد تمعنه في هذه العتبات النّصية أن يدخل عالم النّص الروائي محملا بأفكارٍ تمهيدية عن فحواه وفكرته، فمن الواضح أنّها رواية تاريخية، تسرد أحداث سقوط دولة بني العباد، ويمكننا القول أنّ التركيب الإضافي ((خريف إشبيلية)) ودلالة لفظة خريف منفردةً شكلا رمزيةً على مفهوم السقوط، وتسرّب تأثير هذه الرمزية إلى صفحة الغلاف المزدحمة بالصور والأشكال والعبارات، التي لعل أبرزها وأكثرها وضوحا شعار بني الأحمر ((لا غالب إلا الله))، الذي جاء توظيفه هنا مثيرًا للتساؤل إذ إنّ زمن

الرّواية يسبق زمن تلك الدولة وشعارها، إلا أنّ هاتين الدولتين (العبادية و بني الأحمر) اشتركتا بمفهوم السقوط بعد الصعود والخريف بعد الازدهار، فنهاية كل دولة على شاكلة إشبيلية وغرناطة السقوط والانحلال.

(2-1): رمز الخريف وسقوط الحضارة إشبيلية نموذجا:

اشتبكت العتبات النّصية بشكل مباشر مع موضوع النص الروائي، وقد أشارت بوضوح إلى نوعه المتمثل بالرواية التاريخية، والملاحظ أيضًا أنّ الروائي أكسبَ روايته صفة الاستعجال بالسّرد، إذ تخلى عن بعض العتبات النصية الأخرى، مثل العنوانات الدّاخلية، والإهداء، وغيرها وآثر البدء بالسرد عليها.

ولعل هذا الاستعجال لم يكن من فراغ فهو يتناسق مع حالة الاستعجال التي قامت فيها دولة بني العبّاد في إشبيلية، إحدى أهم المدن والقواعد الإسلامية في الأندلس بعد أن سقطت الدولة الأموية، وانفرط عقد الوحدة إلى دويلات وصل عددها إلى اثنتين وعشرين دولة، إذ تسابق وجهاء كل مدينة للحصول على الرئاسة والحكم، فكان نصيب بنو العباد أن نالوا إشبيلية وأنشأوا فيها دولتهم.

والمتأمل لأحداث هذه الرواية يجد أنّها تنقسم في سياقها إلى قسمين الأول فترة الصعود، وتحول إشبيلية إلى مركز الحكم والسلطة، والقسم الثاني يركز على مرحلة السقوط، وانهيار الحضارة فيها وتحولها إلى مجرد ولاية ثانوية يحكمها أحد قادة المرابطين، وسنحاول في هذا المبحث تتبع حال المدينة في الفترتين اللتين سبق ذكرهما.

إنّ الفترة الأولى التي شهدتها إشبيلية بدأت منذ لحظة انفراط عقد الدولة الأموية فيها، فقد نشأت فاقدةً لشرعيتها إذ لا ولي أمرٍ لها، بل مجلس شورى من وجهاء إشبيلية على رأسهم قاضيها أبو القاسم محمد بن عبّاد، لكن ما لبث الأمر فيها إلا أن تحولت إلى مملكة تنظم جيشًا وتخرج بدعوة لتوحيد الأندلس تحت رايتها، وأستند حاكمها أبو القاسم محمد بن عباد- الذي انتدبه أشراف إشبيلية لحكمها مؤقتا- على دعوة بظهور شبيهٍ للخليفة هشام المؤيد بن الحكم المستنصر بن عبد الرحمن الناصر الأموي، ودخوله قصر الإمارة في إشبيلية في حماية بني العباد، وقد تعرف عليه الشيوخ الكبار الذين عاصروه وجواريه وبعض خدم القصر، إذ كان الشبه بينهما كبيرًا، وأعلن أنّ بني العباد صاروا حجّابًا له وأصحاب دولته ووزراءه ونوابه، كما في نرى في السرد الآتي:

"أعلن آل عباد عثورهم على الخليفة المظلوم هشام المؤيد بالله بن الحكم المستنصر بن عبد الرحمن الناصر، وأنّه كان متخفيًا مخافة القتل في تلك الفتن الدهماء، ودعوا الناس إلى بيعته فأقبلوا على ذلك زرافات ووحدانا، ثم أخرجوه في موكب عظيم يحف به آل عباد والأعيان والحرس في عرضٍ احتفالي لم تشهد إشبيلية له مثيلا، وقد صحّ قول عباد إن العامة تصدق ما ترغب في تصديقه، وأي مطلب عندهم أعظم من أن يسترجعوا خليفتهم ابن الخلائف، سليل الدوحة الأموية العظيمة، ومعه رسوم الخلافة وشعارها؟

في قلعة رباح، أقبل أحد الرجال راكضًا في السوق وهو يصيح لاهثًا:

-لن تصدقوا هذا...خلف... خلف الحصري...

انطلق الحضور بالضحك وقد ظنوه مازحًا...

-لا، لا. ما هو بمزاح... أعمى الله بصري وقطع لساني وفجعني في ولدي إن كنت مازحا أو كاذبًا... بلى ورب الكعبة ... هو هشام المؤيد بالله بن الحكم كان مستخفيًا بيننا على هيئته" [8]

وبهذه الدعوة الكاذبة استطاع أبو القاسم تثبيت أركان دولته على أرضيةٍ هشّة في إشبيلية فقط، وبقيت هذه الدعوة مصدرا لشرعية حكم آل عباد وسببًا في قيام مملكتهم، التي ما إن استقرّ حكمهم فيها، حتى تحول الحكم إلى المعتضد بن أبي القاسم المشهور بعنفه وبطشه، فأعدم الشبيه، ورسّخ أركان دولته بالخوف والظلم، وإقصاء أشراف إشبيلية الذين شاركوا والده في مجلس الحكم.

وأثناء حكم المعتضد حاول الأخير أن يوسّع مملكته، وأن يوحّد الأندلس تحت حكم إشبيلية، إلا أنّه كان يصطدم بجيرانه من ملوك الطوائف الذين كانوا يماثلونه في القوة، فكان يحاول التوسع بالطرق العسكرية أو بالحيل والخداع، فكان في حالة تذبذب في الاتساع أو الانحسار، إلى أن تحول الحكم لولده المعتمد الذي شهدت دولته أقصى درجات اتساعها، إذ استطاع ضم قرطبة وبلنسية ومرسية وقرمونة وغيرها من إمارات ومدن أندلسية، وساهم في صد المدّ القشتالي على بلاد الأندلس، فكان حكم المعتمد نقطة ذروة صعود إشبيلية انطلاقا من المفهوم الحضاري لصعود الدول المتمثل بهزيمة العدو الخارجي، وتوسع أراضي الدولة، والتحالف مع حليفٍ قوي.

وفي موضعٍ آخر:

"منذ زمن، لم تجتمع العائلة كلها على مناسبةٍ سعيدة تضجّ بالفرح والمرح والبهجة كما الآن، كيف لا وقد عاد المعتمد من حربٍ ضروس لم تشهد مثلها الأندلس من قبل، سالمًا غانمًا منتصرًا محمودًا راضيًا مرضيًا، فكان أهل بيته جميعًا فخورين به وببلائه، ولعله هو أكثرهم اعتزازًا وفخرًا" [9]

لكن هذا الصعود أعقبه سقوط أسرع من المتوقع، فمن المفترض أن تترسخ أركان دولة المعتمد بعد الانتصار على العدو الخارجي الأول المتمثل بجيش قشتالة في معركة الزلاقة، إلا أنّ حليفه انقلب عليه وسلبه ملكه في الوقت الذي كانت قوته العسكرية والمالية قد تبددت، وانهارت شرعية ملكه التي تأسست على دعوة توحيد الأندلس تحت رايةٍ واحدة، إذ ظهر كيان ينطلق من نفس الدعوة، لكنه تميز عنه بالقوة العسكرية والحسم السريع، فكان عاقبة الأمر سقوط إشبيلية وخريف الحضارة، إذ لم تقتصر فكرة السقوط ومدلول الخريف على أسرة المعتمد، بل تعداه إلى باقي مناحي الحياة والحضارة في إشبيلية والأندلس كلها، ومثال ذلك ما جرى على قصر غرناطة بعد سقوطه بيد المرابطين، كما نرى في السرد الآتي:

"حين جلسا إليه في مقره في دار الحكم، وقد أزيل منه الأثاث الفاخر، وفُرش بالبسط الصوفية، فلم يجدا من الرجل إقبالا وحرارة في اللقاء..." (10).

لقد عرض السارد في هذا الوصف المختصر تحوّل قصر الإمارة الفاره الذي كان يعجّ بالشعراء والأدباء ومجالس الأدب، ومركزًا جماليا يوضع فيه أنواع الأثاث الفاخر والتماثيل الحجرية، إلى مجرد قصرٍ خالٍ من الأثاث والأدوات باستثناء الحصير على الأرض، إذ حاول المرابطون تحوير حضارة الأندلس وصبغها بالطابع المغربي، وبأسلوبهم ونمط حياتهم الذي اعتادوه في الزهد والتقشف في بيئتهم الصحراوية التي جاءوا منها، حتى صار القصر مثالا واضحًا على خريف الحضارة، فبعد أن كان مركزًا للحكم والدولة، ومحل التقاء الشعراء والأدباء تحول إلى مجرد بناءٍ فارغ يعكس تشوه حالة الأندلس، التي أراد المرابطون تغييرها إلى صورة لا تصلح لها.

ونجد أنّ السارد يتطرق للإشارة إلى مآل إشبيلية بعد سقوطها بيد المرابطين، وما جرى عليها من تحول في نسقها كما نرى ذلك في الحوار بين المعتمد وخادمه إبراهيم، الذي تبعه إلى منفاه في أغمات:

" ومرت هنيهة صمت، قبل أن يسأل المعتمد:

-كيف خلّفت إشبيلية والأندلس من ورائك؟

أجاب إبراهيم:

-ليس البلد الذي كنا نألفه يا سيدي... وقد بدأ الناس يتذمرون... وكثيرٌ منهم يترحم على عهدكم ويقول: سقى الله تلك الأيام.

قال المعتمد:

-تعني بدأوا يضيقون ذرعًا بالمرابطين؟

-قد كرهوا جفوتهم وغلظتهم ... ليسوا جميعًا على مذهب صاحبهم ابن تاشفين، قد أحدثوا من بعده، وقد أوكل أمر الأندلس لسير بن أبي بكر وأصحابه، وهم بعيدون عن عينه، وإن الكثرة المتأخرة لا تبقى على قلب القلة المتقدمة، وقد بدا الطمع من كثيرٍ منهم، بعد أن ذاقوا حلاوة الأندلس، فصاروا يزاحمون النّاس في دورهم وضياعهم" [11]

إنّ المتأمل في الحوار السابق بين المعتمد وخادمه إبراهيم يجد انقلابًا جذريًا في حالة إشبيلية على الصعيد الحضاري، فبعد أن كانت مركزًا حضاريًا، وعاصمةً لأكبر ممالك الأندلس، تحولت إلى ما يشبه الغنيمة بيد المرابطين، الذين أخذوا يستحوذون على خيراتها، ويزاحمون أهلها فيها حتى صارت مدينةً طاردةً للسكان، وبذلك يصح القول أنّ إشبيلية مرّت بربيعٍ حضاري في عهد المعتمد الذي جعلها عاصمةً لأكبر دولةٍ في الأندلس، واستقطب فيها أبرز الشعراء الذي كان هو منهم، بالإضافة إلى ابن زيدون، وابن عمار، وزوجه اعتماد، فتحولت إشبيلية إلى عاصمةٍ للشعر والثّقافة في عهده، فضلا عن كونها عاصمةً سياسية، إلى أن دخلت إشبيلية حتى يومنا هذا بخريف طويل منذ سقوطها بيد المرابطين، ولاحقا بيد القشتال الذين سيطمسون ما تركه المرابطون دون طمس من أرثٍ عربي وإسلامي، وشواهد دالة على حضارةٍ بقي منها أرثها الشعري وتاريخها المتمثل بتاريخ دولة آل عباد.

المبحث الثاني: رمز الخريف وإسقاطاتها على الشخصيات:

تعد الشخصية الروائية عنصرًا محوريًا مهمًا في تشكيل النص الروائي، فهي المحرك الرئيسي للأحداث، ومدار موضوع الرواية، والوسيلة التي يعبر من خلالها الكاتب عن توجهاته وأفكاره؛ لذلك يكمن نجاح الرواية بقدرة الروائي على بنائها، وكفاءته في تقديمها[12]، فبعض الروائيين "يحرص على إبراز شخصياته بأدق تفاصيلها، فيُسهِب في وصف طبائعها وتعيين ملامحها ومظهرها وحركاتها، ويقدمونها جاهزةً للمتلقي، وهناك من يترك المجال للشخصية لتكشف عن ذاتها بذاتها، وما يجول بداخلها وما يعتري نوازعها، فتعبر عن نفسها بنفسها وعن مكوناتها المختلفة"[13].

ولم تعد الرواية الحديثة تميل إلى الوصف المباشر، بل نجدها تميل إلى أساليب غير مباشرة في بنائها وتقديمها، كما هو الحال في رواية خريف إشبيلية التي نتناولها في الدرس والتحليل، إذ سعى السارد إلى توظيف شخصيات تاريخية ودينية وقيادية مهمة، عاشت في زمن ملوك الطوائف؛ وذلك لحاجة السرد الروائي إليها؛ لأنها تُسهم في تحريك الأحداث وتمنح السارد معطيات وأفكارًا تضفي على العمل الإبداعي طاقاتٍ تعبيرية لا حدود لها[14]، فلجوء السارد إلى استحضار هذه الشخصيات ليس فقط بسبب سلطة المرجع التاريخي، فهو قادر من خلال سرده المتخيل على

ابتكار شخوصٍ خيالية، لكنه يستدعي بعض الشخصيات التراثية لوعيه بغنى هذا التراث وشخصياته[15]؛ لإضفاء صفة الواقعية على سرده، فالسارد يحمل في طيات روايته رسالةً إنسانية تتمثل بثنائية الصعود والسقوط وخريف الدول، تلك الدول التي تتنازع فيما بينها، ويحاول كل حاكم أن يسيطر على مُلك الآخر، وبالتالي عندما يستحضر السارد في سرده شخصياتٍ تاريخية، ويعيد تشكيلها موائما بين سلطتي المرجع والسرد، فإنه يضفي على فكرته نوعًا من الصدق الفني، وتصبح رسالته الفنية أكثر نضجًا وإقناعا.

والمتأمل في هذه الرواية يجد أنها استدعت عددًا من الشخصيات التاريخية المنتمية لزمن ملوك الطوائف، إلا أننا سنركز على الشخصية الرئيسة التي تأثرت برمزية الخريف، وانقلب حالها من الصعود إلى القمة إلى السقوط.

المطلب الأول: المعتمد بن عبّاد(ت488هـ):

عرفه الذهبي وذُكرت ترجمته في كتاب سير أعلام النبلاء بأنه "صَاحِبُ الأَنْدَلُس، المُعْتَمِدُ عَلَى اللهِ أَبُو القَاسِمِ مُحَمَّدُ ابنُ الملكِ المُعْتَضِدِ بِاللهِ أَبِي عَمْرٍو عَبَّادِ ابْن الظَّافر بِاللهِ أَبِي القَاسِمِ، قَاضِي إِشبيليَة، ثُمَّ مَلِكُهَا، مُحَمَّد بن إِسْمَاعِيْلَ بن قُرَيْش اللَّخْمِيّ. قِيْلَ :هُوَ مِنْ ذُرِّيَّةِ النُّعْمَان بن المُنْذِرِ صَاحِبِ الحِيرَة، حكم المُعْتَمِدُ عَلَى المدينَتينِ قُرْطُبَة وَإِشبيليَة، وَأَصلُهُم مِنَ الشَّام مِنْ بَلَدِ العَرِيشِ [16].

تعد شخصية المعتمد شخصية مرجعية لكونها ذات مرجع تاريخي مثبت، سُرِد فيه سيرتها وأحوالها وشيئا من تفاصيل حياتها[17]، وهذا الأمر ينطبق على رواية خريف إشبيلية، التي تمحورت حول شخصية المعتمد، التي حرص السارد على بنائها بصورة تدريجية، وتقديمها للقارئ بصورةٍ مفصلة، مستفيدا من المرجعيات التاريخية ومجمل الأحداث المهمة التي ساهمت في تكوينها، وفي الوقت نفسه نراه يبتكر أحداثًا وشخوصًا خيالية من بنات أفكاره؛ ليجعلها -من خلال سرده الروائي- موهمة بحقائق واقعية مرَّ بها المعتمد وعايشها، وساهمت في تغيير حاله من حاكم للأندلس إلى أسير في قرية منسية، فالسارد كان يشتغل بشكل واضح على لعبة **التخييل**، وذلك بتقليصه للحدود بين الواقعي والمتخيل في أحداث حياة هذه الشخصية، عبر الخلط بينهما أو الإيهام بحقيقة المتخيل وخيالية الواقعي[18].

ولا شك في أن السارد، من خلال هذه المراوحة بين الواقعي والمتخيل، كان يرمي إلى سرد حياة هذه الشخصية المستهدفة بصور مختلفة؛ حتى تتناسب مع سلطة السرد، وليعبّر من خلالها عن أفكاره ورؤاه تجاه شخصية أو قضية ما من القضايا التاريخية المرتبطة بها، وفي هذا السياق لابد

من الإشارة إلى أن توظيف هذه الشخصيات يجب أن يكون على نحو احترازي، يحافظ فيه السارد على الملامح العامة للشخصية، مع اعطائها بعدًا خاصًا بعيدًا عن مرجعيتها التاريخية حتى تكون صالحة للسرد الروائي المتخيل[19]، والسارد في سرده الروائي لم يهدف إلى إعادة عرض سيرة الشخصيات التاريخية المُستدخلة في رواياته، وإنَّما سعى للتعبير عن رؤيته وفهمه لها في نسق روائي جديد، يستمد أسسه من سلطة المرجع التاريخي، ويقوم في بنائه على سلطة السارد، محققًا مفهوم الوهم المرجعي الذي يتمثل بدفع الكاتب لتحديد بُعد تخيلي داخل النص نفسه، حتى تبدو فيه الشخصيات المتخيلة على أنَّها حقيقية[20]، ومثل هذا الصنيع لا يعد تزويرًا واحتيالًا على التاريخ ومرجعياته، وإنَّما هي عملية ملءٍ للفراغات والبياضات التاريخية المتروكة في كتب التراجم والسير، استنادًا إلى مخيال الكاتب ورؤيته تجاهها؛ لتخرج هذه الشخصيات للقارئ بصورة ربما تكون مختلفة عمَّا كان يتوقعه أو يعرفه عنها.

وقد سعى السارد في خطابه السردي للحديث عن شخصية المعتمد متتبعًا إياها من الصعود إلى السقوط، مركزًا في حديثه عنها على الجانب الداخلي، مبتعدًا عن وصفها وصفًا خارجيًا، فقد أشار إلى ميله إلى الرفق واللين على خلاف والده المعتضد الذي كان يحتفظ بجماجم خصومه في خزانته، ولعل هذا الميل جاء بعد قتل المعتضد لابنه إسماعيل الأخ الأكبر للمعتمد:

"دخل عليه ولده محمد، الذي سيكون منذ الساعة ولي العهد وهو يصيح بانفعال:

-كيف فعلت هذا يا أبتِ؟ أليس ولدك؟

أجاب المعتضد دون أن يرفّ له جفن:

-وكذلك كان ولد نوح عليه السلام، وقد قال الله فيه ﴿**إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ ۖ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ ۖ**﴾.

فجأة غلبه النحيب دون توقف... فاستدار إليه أبوه المعتضد حتى صار عنده، وصفعه صفعةً شديدة... وصاح:

-ولد المعتضد ينتحب كالنساء! أفلا تكون بعزم أخيك وصبر حين واجه الموت كما يليق بأميرٍ من بني عباد؟[21]

إن تسليط الضوء على هذا الحدث التاريخي الجوهري في بدايات حياة المعتمد السياسية، كان له عميق الأثر في تكوين شخصيته النّافرة من أسلوب والده المتبع في الحكم، إذ رأى المعتمد كيف أنّ السلطة تدفع الابن للانقلاب على الأب، وكيف أنّ الأب استطاع ببرود قتل ولده البكر، وإقامة الحجة على قتله بالاستشهاد بالقرآن الكريم، الذي كان استشهادًا غير صحيح فقد قاس عصيان ابنه على ابن نوح عليه السلام الذي رفض طاعة والده فأغرق، إنّ هذا الحدث الذي صدم

المعتمد وجعله في حالة بكاءٍ وصل حدّ النحيب جعله يميل إلى الأسلوب اللين في تعامله السياسي، الأمر الذي سيخلق له نجاحاتٍ ومكاسب سياسية لم تتحصل لوالده، إذ رأى أنه من الأنسب تقرّب أهل إشبيلية، الذين نفروا من أسرته بسبب سياسة والده القائمة على العنف، بالإضافة إلى إقامة صداقة مع أحد أفضل السياسيين والشعراء المعروف بابن عمّار الذي نفاه والده المعتضد من قبل، هذه الصداقة التي آتت للمعتمد مكاسب كبيرة، إذ عُرف عن ابن عمار الذكاء والدهاء السياسي.

"لم يسع الملك محمد بن عباد أن ينتظر وصول ابن عمّار، ليجمع الشيوخ والأعيان والقضاة، فيخاطبهم في سياسته، فكان مما قال:

خلاصة القول إيها السادة أني سأمضي على سنة أخرى غير التي ألفتم، فأقدم العفو والمعروف وحسن الظن ولين الجانب، لا جرم إلا بالدليل القاطع، ومناطه عند القاضي...

وحين خرجوا، مال أبو بكر بن زيدون على والده وهمس له:

-ما في نفسك من كلامه؟

أجاب ابن زيدون:

-كله يوافق ما اختبرناه من طبيعته وخلقه، فلا عجب، وقد جمّل المعتضد كل ملك بعده"[22].

إنّ هذه البداية في حياة المعتمد السياسية ساهمت في تثبيت أركان دولته التي تأسست فيما مضى على الخوف من المعتضد، الذي حاول العديد من الأشراف ووجهاء إشبيلية الانقلاب عليه كما فعل ابنه البكر إسماعيل الذي أعدمه ولم يراعي فيه أنه ابنه، أما المعتمد فقد مال إلى الرفق واللين، واتجه نحو خارج حدوده يوسع دولته دون أن يبذل في ذلك الدماء الكثيرة، فكان ضمه لقرطبة ذروة الصعود لديه:

تعالى الهتاف للمعتمد ملك قرطبة الجديد، ودخل الجيش الإشبيلي قرطبة منتصرًا دون مقاومة، ودون أن تراق قطرة دمٍ واحدة.

فعلها ابن عمّار... فعلها وربّ الكعبة

صاح المعتمد وهو يلوّح بكتاب ابن عمار

-هذا يومٌ عظيم من أيام الأندلس، طلبه جدي أبو القاسم ولم يدركه... ثم طلبه أبي المعتضد ولم يدركه، وقضى الله أن يتحقق في عهدي... إنها قرطبة... توأم إشبيلية، وعاصمة الأندلس... وواسطة العقد..." [23].

لقد مثل ضمّ قرطبة إلى مملكة إشبيلية -وهي ذات الأهمية السياسية بوصفها عاصمة الخلافة الأموية الزائلة- ذروة انتصارات وصعود دولة المعتمد، فهو بسيطرته عليها صار في نظر العامة صاحب الشرعية في الأندلس، هذه الشرعية المستمدة من الموروث التاريخي الذي خلّفه عبد الرحمن الداخل صقر قريش، الذي جاء إلى الأندلس ووجدها دول وإمارات فعمد إلى توحيدها، وزاد الأمر شرعيةً بأنّ المعتمد لم يدخل في حربٍ ومواجهة مع جيش قرطبة، بل سيطر عليها دون إراقة الدم.

ومع ذلك لم تدم هذه الشرعية طويلا، وهذا الصعود السريع ماثله السقوط في السرعة، إذ كانت بداية خريف المعتمد بتحالفه مع القشتال في حصار غرناطة، وذلك رغبةً منه في التوسع وبناء دولة مماثلة للدولة الأموية السابقة:

"قال شيشيند:

-الوزير ابن عمار! ما جاء بك إلينا هنا وكنا عندكم قبل شهر؟

أجاب ابن عمار مبتسما بثقة:

-وما الذي يأتي بأهل الحكم غير عروض السياسة؟ وقد بلغني رد ابن زيري لك...

-بهذه السرعة؟

-لي طرقي... وكنت قد لحقت بكم إلى أحواز غرناطة منذ بضعة أيام، أنظر ما يفعل صاحب غرناطة... ولم يفاجئني ردّه. كم المبلغ الذي رفض أن يؤديه لكم؟ نعم عشرون ألف دينار... أنا أزيدكم خمسين ألفًا، غير الضريبة الراتبة التي نؤديها لكم.

وبالطبع، لم تكن تلك بادرة كرم محض، فليس في السياسة مثل ذلك، كما يعلم شيشند جيدًا، فسأل دون مواربة:

-وما يلزمنا في المقابل؟

أجاب ابن عمار:

-تطلقون أيدينا بالاستيلاء على غرناطة، وتعينوننا بجندكم.

-ولماذا نفعل لكم ذلك لقاء خمسين ألف دينار، إذا كنا نستطيع أخذها لأنفسنا... لو أردنا؟

-لا أظن أنّ الأسباب تخفى عليك، كونت سسناندو.

تعمد نطق الاسم على أصله القشتالي.

-تعني بعد المسافة بين بلادنا وغرناطة! وذلك لقاء خمسين ألف دينار فقط! وما تبلغ هذه نفقات الجيش والحصار الطويل؟ وقد يكون علينا ابتناء حصنٍ في فحص غرناطة.

-أعتقد أنكم ستجدون في نفائس غرناطة وذخائرها وخزائنها عوضًا عن ذلك كله، ألا ترى أيها الكونت... نحن نريد البلد... أما أموالها فلكم.

أطرق شيشند متفكرًا، ثم سأل:

-أهذا رأي مليككم؟

-فلنقل أنا ضمين لكم بذلك.

هز شيشند رأسه وقال:

-عليّ أن أراجع مليكي في الأمر.

بدا المعتمد مترددا في المضي بخطة ابن عمار الذي أخذ يزين له الأمر، فهذه غرناطة التي طلبها أبوه وجده وعجزا عنها، فإذا انضمت إلى إشبيلية وقرطبة في مملكة واحدة، كان ذلك أقرب شيء إلى ملك الخلفاء الغابرين من بني أمية... ذكره ابن عمار أنّ الفقهاء والعامة مازالوا منذ انفرطا عقد الأندلس يطالبون بغايةٍ واحدة: توحيد ممالك الأندلس"[24]

لقد كان هذا التحالف الذي عقده ابن عمار وزير المعتمد مفتتح سقوط حكم المعتمد، إذ انهارت دعوته القائلة بضرورة توحيد الأندلس؛ لمواجهة العدو الخارجي، واسترجاع مجد الأندلس القديم، فبدلا من توجيه جيشٍ لملاقاة ألفونسو السادس، ومعاونة ملك غرناطة ابن زيري الرافض دفع الجزية، تحالف مع القشتاليين وحاصر غرناطة، الأمر الذي خلق ضعفًا واضحًا في حكمه، وجعل أعداءه يتخذون هذا التحالف فرصةً لإعلان الثورات عليه، كان أولها اضطرابات في قرطبة انتهت بقتل ابن المعتمد سراج الدولة الذي كان واليًا عليها، ومن ثم بدأ وزيره ابن عمار بالتمرّد عليه، واستغلال حادثة مقتل ولده وهزيمته على أبواب غرناطة، فاستقل بمرسية بعد أن حازها باسم المعتمد، فبدلا من استكمال مشروعه في توحيد الأندلس صار لزاما عليه أن يسترجع ما فقد، وأن يطارد الثائرين عليه، حتى وجد الأخير نفسه أمام قوة قشتالة وملكها ألفونسو السادس، بعد أن أُستهلكت قوة وأموال إشبيلية فما كان له من خيار إلا أن يطلب النجدة من يوسف بن تاشفين، الذي عبر البحر من المغرب، وجعله مع جيشه في مقدمة الصدام مع القشتال، فخسر المعتمد ما تبقى لديه من قوة:

"قرر (ابن تاشفين) ألا يخلط عسكر المرابطين بعسكر الاندلس في فرق مشتركة، فإنّ عادات المرابطين في القتال غير عادتهم، فيخشى أن تضطرب الصفوف وتقع الفوضى، فجعل عسكر الأندلسيين في موقعٍ متقدم..."[25]

"لم يسع المعتمد وهو يصغي إلى خطة ابن تاشفين إلا أن يزداد إعجابًا... ولكن لماذا اختار أن يجعل الأندلسيين في في موقعٍ متقدم؟ ألا يخشى ألا يصمدوا للصدمة الأولى؟ تساءل المعتمد في نفسه" (26)

لقد كانت معركة الزلاقة سببًا في تثبيت أركان دولةٍ جديدةٍ صاعدة تتمثل بالمرابطين، الذين أثبتوا قدرتهم على صدّ العدو الخارجي وهزيمته، إلا أنّ مشاركة المعتمد في قتال القشتال، وما قدمه من بطولة في معركة الزلاقة تركت له نصيبًا من الشرعية أمام العامة والفقهاء من أهل إشبيلية، لكنه ارتكب نفس الخطأ الذي أفقده شرعيته وأوصله إلى حافة السقوط سابقا، إذ عاود التحالف مع القشتال خوفًا من المرابطين بعد أن أخذوا غرناطة من صاحبها لنفس السبب:

"كل ذلك كان يمكن أن يُعتذر له، ولكن الشيطان أطغاه في آخر لحظة، وتقدم خوفه على مُلكه من المرابطين على أي اعتبارٍ آخر، فعزم أن يكتب إلى ألفونسو في الوقت المناسب يستعين به إذا دعت الحاجة! فقط إذا دعت الحاجة. لا، لن يفرّط بملكه ومُلك آبائه مهما يكن الثمن! وقد تعلم من أبيه أنّه في السياسة والحرب ليس ثمة صديق دائم، ولا عدوٌ دائم" (27).

إنّ هذا الخطأ الذي ارتكبه المعتمد جعل يوسف بن تاشفين يحرك جيشه تجاه إشبيلية، التي وجد أهلها مناصرين له إلى درجة أنهم ساعدوا جيشه على ثقب السور وفتح الأبواب للمرابطين، فقد كرهوا المعتمد على تصرفه بتحالفه مع ألفونسو، ورغبوا بعودة وحدة الأندلس تحت حكم المرابطين القادرين على هزيمة القشتال، أما المعتمد فقد سقطت شرعيته لدى العامة والفقهاء، وتركوه يسقط أسيرًا مع عائلته:

"وما الحياة الآن إلا أن يُساق ذليلاً إلى المغرب في الأغلال، ليُلقى في مكانٍ مجهول؟ يستعجل فيه موته. فإن كان لا بد، فأولى به أن يموت هنا عزيزًا، وهو ما أوصى به أبناءه، وامتثل المأمون لوصيته. فهل يسعه غير الذي وسع والده؟

ولكن صبره على مدافعة المرابطين زاد الرعية نقمةً عليه، فهو لم يُبد بعض ذلك في مدافعة الرومي، بل استنصر به لولا أن اعترضهم المرابطون عند المدوّر، ودمروا كثرتهم... ولما بدأ المرابطون بثقب السور من موضعٍ معين، اندفعت أعداد من أهل إشبيلية إلى الموضع نفسه، ينقبون بالفؤوس من الجهة المقابلة في الداخل"(28).

وفي موضعٍ آخر:

"أمر عريفه إبراهيم أن يتوصل إلى المرابطين على عجل؛ ليعلمهم أنه يسلمهم نفسه وولده الرشيد إلى سير بن أبي بكر، ويضع السلاح مع حرسه وجنده، وقفت اعتماد وبناتها: بثينة وعبيدة

وعائشة على المنظرة ينتحبن وهن يرين سير ومن معه يوثقون المعتمد وولده... أُنزل المعتمد والرشيد في سجن القصر، الذي أنزل فيه المعتمد ابن عمار من قبلُ! فيا لتقاليب الدهر!"[29].

إنّ حياة المعتمد بن عباد السياسية كانت مرتبطةً ارتباطًا وثيقًا بسلطة المكان (إشبيلية)، هذه السلطة التي بلغت ذروتها، ثم أخذت تذبل وتتجه نحو السقوط مستعيرةً بذلك رمزية الخريف، تلك الرمزية المرتبطة بالذبول بسبب عامل الوقت، فالزمن يشكل عاملا تدميريًا للدول وللإنسان وللكون، فكل شيء له عمر ينتهي عند لحظة بدء خريفه، لكن ما يميز خريف إشبيلية أنه خريف دولة وملك وأسرةٍ حاكمة معًا، فحياة المعتمد السياسية لم تكن بمنأى عن حياته الأسرية، فهذا ابن زيري حاكم غرناطة لم يتعرض لذلك السقوط القاسي، الذي تعرض له المعتمد بن عباد وأسرته كما ظهر في السرد الروائي، فشخصية المعتمد كانت أكثر ارتباطًا بإشبيلية، فلذلك شمله الخريف في مختلف مناحي حياته، إذ نجد أنّ هذا الخريف يمتد على جميع أفراد أسرته الذكور، فيقتلون جميعًا، وبذلك انقطع نسله وامتداد اسمه وسلالته، أما زوجه وصديقه ابن عمار، فقد شملهما ربيع المعتمد وخريفه، فابن عمار انتقل من مجرد شاعر مغمور لا يملك ثمنا لإطعام دابته أو مقابلا يدفعه لمبيته أصبح في عهد المعتمد وزيرًا ثم حاكمًا، ثم سجينًا وقتيلا، وزوجه اعتماد لم تكن في حالٍ أفضل، إذ كانت جارية الرميك، ثم أصبحت أميرةً وزوجًا للمعتمد، ومن ثم ملكةً، وأخيرًا أسيرةً تموت في أغمات من القهر والذل، فكأنها شجرة أثمرت ثم أصابها الخريف فذهب ثمرها وبهاؤها.

7.الخاتمة:

خلصت هذه الدراسة الموسومة بـ" **رمزية الخريف وسقوط الحضارة في رواية خريف أشبيلية للروائي وليد سيف** " إلى عدد من النتائج والتوصيات، أهمها:

أولا: النتائج:

-إن رمزية الخريف في رواية "خريف إشبيلية" للروائي وليد سيف تمثل أداة فنية ودلالية أساسية لفهم ثنائية الصعود والسقوط في الحضارة الأندلسية، فقد أظهرت التحليلات أن الروائي اعتمد على العتبات النصية، خصوصًا العنوان والغلاف، لتعزيز دلالات الخريف بوصفه رمزًا للأفول والانكسار الحضاري.

-بينت الدراسة أنّ مدينة إشبيلية وشخصية المعتمد بن عباد شكّلا أنموذجًا لتجربة سقوط الحضارة، إذ جسدت الرواية عبر السرد التاريخي والأحداث الرمزية كيف تؤدي الانقسامات الداخلية والتشرذم السياسي إلى انهيار الدولة، مهما بلغت من قوة أو مجد.

- أظهرت الدراسة كذلك أن وليد سيف نجح في مزج المرجعية التاريخية بالتخييل الفني، بحيث غدت الرواية ليست مجرد سرد تاريخي، بل نصًا متوافرًا على أبعاد رمزية ودلالات فلسفية، تؤكد أن الخريف ليس مجرد فصل من فصول السنة، بل رمز شامل للأفول الحضاري والإنساني.

ثانيا: التوصيات:

في ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بالتأكيد على أن دراسة الرموز في النص الروائي التاريخي توفر أداة نقدية قوية لفهم العلاقة بين الإنسان والتاريخ، وتتيح قراءة أعمق للتجارب الحضارية عبر الأدب، كما يبرز دور الروائي متمثلا بمرآة تعكس التحولات التاريخية والاجتماعية بأسلوب فني غني ودال.

.

الهوامش:

1 ينظر: بلعابد، عبد الحق.(2008). عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص (ط.1)، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، ص43-45.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص54-55.

3 قطوس، بسام.(2001): سيمياء العنوان(ط.1)، عمان، وزارة الثقافة الأردنية، ص37.

4 حسونة، محمد. (2015) النص الموازي وعالم النص دراسة سيميائية، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج(19)، ع(10)، ص8.

5 ينظر: عبيد، محمد. البياتي، سوسن. (2020). معمارية النص الروائي (ط1)، عمان، الآن ناشرون،ص13.

6 ينظر: معمارية النص الروائي، 86-88.

7 ابن منظور، جمال الدين. (د.ط): لسان العرب، بيروت، دار صادر، مج(5)، ص55.

8 سيف، وليد (2025): خريف إشبيلية (ط1)، عمان، دار الأهلية، ص38-39.

9 المصدر نفسه، ص553.

10 المصدر نفسه، ص576

11 المصدر نفسه، ص627.

12 ينظر: عبد المحسن، محمد.(2011): البنية السردية في رواية صبحي الفحماوي: حرمتان ومحرم (ط.1)، اللاذقية، دار الحوار،ص44.

13قيطون، خديجة(2012): سيميولوجية الشخصيات في رواية تواشيح الورد لمنى بشلم (2012)، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، ص41. وزعرب، عودة.(2006): غسان كنفاني: في جماليات السرد في الخطاب الروائي (ط.1)، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص119

14 ينظر: زايد، علي.(1997): استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر(د.ط)، القاهرة،دار الفكر العربي، ص16.

15 ينظر: دباخ، سعيد. (2015): استدعاء الشخصيات التراثية في شعر حسين زيدان، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص14.

16 الذهبي، شمس الدين. (1985): سير أعلام النبلاء(ط.1)، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، القاهرة، مؤسسة الرسالة، ج19، ص58، ودوزي، رينهارت (2012): ملوك الطوائف ونظرات في تاريخ الإسلام(1)، تر: كامل كيلاني، القاهرة، مؤسسة هنداوي، ص14-17.

17 ينظر: ستار، ناهضة (2003): بنية السرد في القصص الصوفي: المكونات، والوظائف والتقنيات، د.ط، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ص185-186.

18 ينظر: صيداوي، رفيف(2008): الرواية العربية بين الواقع والتخييل (ط.1)، بيروت. دار الفارابي، ص8-9.

19 ينظر: بنية السرد في القصص الصوفي: المكونات، والوظائف والتقنيات، ص185-186.

20 الرواية العربية بين الواقع والتخييل، ص11-12.

21 خريف إشبيلية، ص195

22 المصدر نفسه، ص277-278.

23 المصدر نفسه، ص312.

24 المصدر نفسه، ص356-359.

25 المصدر نفسه، ص537.

26 المصدر نفسه، ص535.

27 المصدر نفسه، ص578.

28 المصدر نفسه، ص595.

29 المصدر نفسه، ص600.

قائمة المصادر والمراجع

بلعابد، عبد الحق. (2008): عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص (ط.1)، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون.

ثامري، علي (2025): تجليات الفصول ومتعلقاتها في شعر محمود درويش، حولية مجبة جامعة قالمة، الجزائر، مج 19، ع1.

حسونة، محمد. (2015): النص الموازي وعالم النص دراسة سيميائية، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج(19)، ع(10).

دباخ، سعيد. (2015): استدعاء الشخصيات التراثية في شعر حسين زيدان، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

دوزي، رينهارت (2012): ملوك الطوائف ونظرات في تاريخ الإسلام(1)، تر: كامل كيلاني، القاهرة، مؤسسة هنداوي.

الذهبي، شمس الدين.(1985): سير أعلام النبلاء(ط.1)، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، القاهرة، مؤسسة الرسالة.

زايد، علي.(1997): استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر(د.ط)، القاهرة، دار الفكر العربي.
زعرب، عودة.(2006): غسان كنفاني: في جماليات السرد في الخطاب الروائي (ط.1)، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
ستار، ن.(2003). بنية السرد في القصص الصوفي: المكونات، والوظائف والتقنيات(د.ط)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
سيف، وليد (2025): خريف إشبيلية (ط1)، عمان، دار الأهلية.
صيداوي، رفيف(2008): الرواية العربية بين الواقع والتخييل (ط.1)، بيروت. دار الفارابي.
عبد المحسن، محمد(2011): البنية السردية في رواية صبحي الفحماوي: حرمتان ومحرم (ط.1)، اللاذقية، دار الحوار.
عبيد، محمد. البياتي، سوسن. (2020). معمارية النص الروائي (ط1)، عمان، الآن ناشرون.
قطوس، بسام(2001): سيمياء العنوان(ط.1)، عمان، وزارة الثقافة الأردنية.
قيطون، خديجة(2012): سيميولوجية الشخصيات في رواية تواشيح الورد لمنى بشلم (2012)، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
ابن منظور، جمال الدين. (د.ط): لسان العرب، بيروت، دار صادر.
ستار، ناهضة (2003): بنية السرد في القصص الصوفي: المكونات، والوظائف والتقنيات دمشق ، د.ط، منشورات اتحاد الكتاب العرب.
محمد، هندة (2024): الخريف ودلالاته في الشعر العربي، مجلة أفكار، وزارة الثقافة الأردنية، ع 421.
محمد، عبد الرحمن: الخريف والأدب روايات فلسفية وتأملات في الحياة ربطها الكتاب بفصل الخريف، صحيفة اليوم السابع،
2021، https://www.youm7.com/

References

Belaabed, A. (2008). *The Thresholds of Gérard Genette: From Text to Paratext* (1st ed.). Arab Scientific Publishers, Lebanon.

Thamri, Ali. (2025). ***Manifestations of the seasons and their related themes in the poetry of Mahmoud Darwish***. **Hawliyyat Majallat University of Guelma**, 19(1), Algeria.

Hassouna, M. (2015). *The Parallel Text and the World of the Text: A Semiotic Study*. Al-Aqsa University Journal (Humanities Series), 19(10).

Dabbakh, S. (2015). *The Invocation of Heritage Characters in the Poetry of Hussein Zidan*. Master's Thesis, Mohamed Khider University of Biskra, Algeria.

Dozy, Reinhart. (2012). *Kings of the Taifas and perspectives on the history of Islam* (Vol. 1; K. Kilani, Trans.). Cairo, Egypt: Hindawi Foundation.

Al-Dhahabi, Sh. (1985). *The Lives of Noble Figures* (Vol. 19, 1st ed., Edited by Shu'ayb al-Arna'ut). Al-Risalah Foundation, Cairo.

Zayed, A. (1997). *The Invocation of Heritage Characters in Contemporary Arabic Poetry* (n.d.). Arab Thought House, Cairo.

Zaarab, S. (2006). *Ghassan Kanafani: On the Aesthetics of Narrative in the Novelistic Discourse* (1st ed.). Majdalawi Publishing and Distribution, Amman.

Sattar, N. (2003). *The Structure of Narrative in Sufi Stories: Components, Functions, and Techniques* (n.d.). Arab Writers Union Publications, Damascus.

Saif, Walid (2025). *Autumn of Seville* (1st ed.). Al-Ahliyyah Publishing, Amman.

Saidawi, R. (2008). *The Arabic Novel between Reality and Fiction* (1st ed.). Al-Farabi Publishing, Beirut.

Abdelmohsen, M. (2011). *The Narrative Structure in Sobhi Al-Fahmawi's Novel: Two Wives and One Forbidden Man* (1st ed.). Al-Hiwar Publishing, Latakia.

Obeid, M., & Al-Bayati, S. (2020). *The Architecture of the Narrative Text* (1st ed.). Al-Aan Publishers, Amman.

Qattous, B. (2001). *The Semiotics of the Title* (1st ed.). Jordanian Ministry of Culture, Amman.

Qaytoun, Kh. (2012). *The Semiotics of Characters in the Novel "Tuwashih al-Ward" by Mouna Bshlam*. Master's Thesis, Larbi Ben M'hidi University, Oum El Bouaghi, Algeria.

Ibn Manzur, J. (n.d.). *Lisan al-Arab* (Vol. 5). Dar Sader, Beirut.

Mohammed, Hinda. (2024). ***Autumn and its significations in Arabic poetry***. **Afkar Magazine**, Ministry of Culture (Jordan), Issue 421.

Mohammed, Abdul Rahman. (2021). ***Autumn and literature: Philosophical novels and reflections on life as connected to the autumn season***. **Youm7 Newspaper**. https://www.youm7.com/

The Symbolism of Autumn and the Decline of Civilization in Khareef Ishbiliya by Walid Saif

Abstract

Objectives: This study investigates the symbolic function of autumn in Walid Saif **Khareef Ishbiliya**, considering it as both an artistic and semantic device for unveiling the dialectic of rise and decline within Andalusian civilization. Autumn is treated as a historical paradigm underscoring the inevitability of decay in the presence of fragmentation and disunity. The study also highlights the figure of al-Mu'tamid ibn 'Abbād as a representation of al-Andalus's transition from glory to collapse, in order to illustrate the manner in which the novelist projects seasonal symbolism onto the destinies of both individuals and societies.

Significance: This study seeks to uncover the aesthetic dimensions of the presence of the signification of autumn in the novelistic narrative and the textual thresholds (paratexts), in addition to its originality and novelty, as this novel has not previously been examined in scholarly research.

Methods: The research adopts an analytical framework grounded in semiotic methodology, focusing on textual thresholds as well as the symbolic structure of the title and the cover, and examining their semantic implications in relation to the concept of civilizational decline.

Results: The study concludes that Saif's novel offers a narrative model that interweaves historical reference with artistic imagination, thereby dramatizing a moment of civilizational downfall that transcends its historical context to emerge as a recurrent and universal human signifier.

Keywords: Autumn, Ishbiliya textual thresholds, al-Mu'tamid, character, narration

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/8/24م تاريخ قبول البحث: 2025/11/20م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

أثر استراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية مهارات لتفكير الناقد والتفكير المستقبلي في مبحث الجغرافيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن

ثائر محمود القطيفان* أ.د. حامد عبد الله الطلافحة**

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية مهارات لتفكير الناقد والتفكير المستقبلي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي من خلال تطوير اختبار لمهارات التفكير الناقد، واختبار لمهارات التفكير المستقبلي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (76) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عثمان بن عفان التابعة لمديرية تربية عمان الأولى تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية وشملت (37) طالبًا وطالبة، والمجموعة الثانية ضابطة وشملت (39) طالبًا وطالبة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن, وقد أوصت الدراسة بدمج استراتيجيات استراتيجية قائمة على النمذجة في تدريس مبحث الجغرافيا في المناهج الدراسية لتعزيز مهارات التفكير الناقد والتفكير المستقبلي.

الكلمات المفتاحية: النمذجة، التفكير الناقد، التفكير المستقبلي، الجغرافيا، الطلبة.

* طالب دكتوراة، الجامعة الأردنية.Thaer.qtifan@gmail.com
** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

1.المقدمة:

تتجسد الاتجاهات المعاصرة للتربية والتعليم في توفير الظروف المناسبة لإحداث التغييرات المطلوبة في سلوك الطلبة بشكل شامل ومتناسق، واستخدام أساليب واستراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير المتنوعة، ليصبح الطالب فعالاً في المواقف التعليمية ومركزاً لعملية التعلم والتعليم...

ويعدّ مبحث الجغرافيا ركيزةً جوهريةً في العملية التعليمية، فهي تُساهم في تعليم مهارة حل المشكلات والتفكير العلمي، وتشكيل الشخصية الاجتماعية للطالب وإعداده لفهم محيطه سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، عبر توفير فرص تعليمية متنوّعة في أوضاع تربوية تمنحه الحرية في اختيار أساليب التعلّم وإجراء الأنشطة الكفيلة بتحقيق تعلّمٍ ذي قيمة (طلافحه، 2010).

لذلك، أولت العديد من الدراسات والبحوث في السنوات المنصرمة البحث عن سبل وأساليب وخطط وأدوات تعليمية مستوحاة من بعض نظريات التعلم التي تركّز على العمليات الذهنية والتفكير بأنواعه ومجالاته المتنوعة التي تحقق المزيد من التعلّم والتفكير، ومنها النمذجة وغيرها من النظريات. (خطايبة، 2005). ويرى أودوم وكيلي (Odom & Kelly, 2001) أن أكثر الاستراتيجيات التعلمية التي تحقق هذا الغرض، هي الاستراتيجيات المبنية على النمذجة التي تعد من أهم تلك الاستراتيجيات.

ويشير الشمري (2018: 830) إلى أن استراتيجية النمذجة "تساهم في جعل الطالب مسؤولاً عن تعليمه، وتمنح الطلبة فرصاً للمشاركة وممارسة الأوضاع التعليمية المتنوعة، وتطور مقدرة الطلبة على نقاش ما توصلوا إليه من نتائج، كما تعد بيئة مثمرة في إكساب الدارس للمفاهيم وتطوير مهارات التفكير لديهم".

وقد أكد العساف (2024) على أهمية استخدام استراتيجية النمذجة في العملية التعليمية لما لها من دور في تحسين المهارات التعليمية والذاتية لدى الطلبة في العديد من المراحل التعليمية، حيث تساهم الاستراتيجية في تحسين قدرات الطلبة التعليمية بشكل أكبر من خلال توفير الوسائل التعليمية المناسبة لهم.

ويعُد التفكير من أهم المهارات التي تسعى العملية التربوية إلى تنميتها لدى المتعلم، كونه يمثل أعلى مستويات التعلم، فهو يشمل قدرة الفرد على التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، بالإضافة إلى ابتكار أفكار أو مواد جديدة لم تكن معروفة من قبل (المحيسن، 2001).

ويهدف تعليم التفكير إلى تعزيز مهارات الطالب العقلية وتحسين كفاءته في اكتساب المعرفة وفهم العالم من حوله. هذه العملية التعليمية تعتمد بشكل كبير على النشاط الإبداعي الذي ينبع من ذات الطالب أو على التعبير الحر الذي يمارسه في بيئته الدراسية. من خلال هذا النوع من التعليم، يُصبح الطالب أكثر قدرة على إدراك المشكلات والتناقضات والثغرات التي قد تظهر في المعلومات أو في سياق معين، بالإضافة إلى تطوير حساسية خاصة نحو تحليل مدى الانسجام والتكامل بين الأفكار. كما يساعده ذلك على تحديد النقاط التي تواجهه فيها تحديات وصعوبات، ما يدفعه إلى البحث عن حلول مبتكرة وفعّالة لهذه القضايا. ويتطلب ذلك أحيانًا التنبؤ بالنقائص الموجودة، ووضع فرضيات قد تكون قابلة للتعديل بعد اختبارها بشكل مستمر، وصولًا إلى استحداث نتائج جديدة يمكنه مشاركتها مع الآخرين وإفادة المجتمع العلمي والعملي بها (الجمل، 2005). ويؤدي التفكير دورًا حيويًا في تحقيق أهداف متعددة تهدف إلى تطوير الطالب بشكل شامل. من أبرز هذه الأهداف رفع مستوى وعي المتعلم بالمشكلات التي تدور في محيطه وتمكينه من التعامل معها برؤى متعددة، مما يعزز من قدرته على النظر إليها من زوايا مختلفة. كذلك، يسهم هذا النوع من التفكير في تحسين أداء الطالب العقلي في معالجة المواقف والتحديات اليومية بفعالية أكبر. بالإضافة إلى ذلك، يتمثل دوره في تنشيط دور المدرسة وتعزيز الخبرات الصفية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وحيوية. وأخيرًا، يُساهم تعليم التفكير في زيادة نشاط الطلاب واهتمامهم بتنظيم التحديات التي يواجهونها أو التخطيط لها بشكل مدروس ومبدع، مما يُؤهلهم ليكونوا أفرادًا أكثر تأثيرًا ومساهمة في المجتمع. (قطامي، 2005).

وتعدّ العملية التعليمية مجالاً يولي اهتماماً كبيراً لأنواع مختلفة من التفكير، مثل التفكير الناقد والإبداعي والتأملي والمستقبلي وغيرها. وفي هذا السياق، سيتم التركيز تحديداً على التفكير الناقد والتفكير المستقبلي، والتفكير الناقد يُعرف على أنه عملية عقلية تهدف إلى تقييم الأفكار والحجج والآراء والموضوعات العامة بصورة بنّاءة وموضوعية. يتم ذلك من خلال الاستعانة بمبادئ المنطق والتحليل والتفسير والتقييم، ما يتيح الوصول إلى استنتاجات قائمة على أساس منطقي واتخاذ قرارات مدروسة بعيدة عن التحامل أو التحيّز الشخصي، ويمتاز التفكير الناقد بالقدرة على التعرف إلى التحيّزات الذاتية والتحكم فيها، إضافة إلى التحلي بالصبر والتأني عند اتخاذ القرارات. ويسهم هذا النوع من التفكير في تعزيز المواقف المدروسة والعقلانية، بعيداً عن القرارات المتسرعة المبنية على المعتقدات الفردية فقط (المنياوي، 2024)

وتبرز أهمية التفكير الناقد في تشجيع الاستقلالية الفكرية وتنمية المقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ. فهو يسهم في تطوير مهارات الأفراد لاستنباط الأفكار وتحليل المعلومات بعمق، مما يساعد على تقليل التأثيرات السلبية الناتجة عن التلاعب الإعلامي. كما يعزز التفكير الناقد المقدرة على التفكير المنطقي والمنظم، مما يساهم في تحسين مهارات التواصل مع الآخرين وفهم آرائهم بشكل أفضل.

أما التفكير المستقبلي فهو يمثل "مجموعة من العمليات العقلية التي تمكن الفرد من التنبؤ بموقف معين أو مشكلة محتملة، مع وضع خطط لحلها وتجنب وقوعها. يعتمد هذا النوع من التفكير على المعلومات المتاحة للفرد في الوقت الراهن، ما يساعده على اتخاذ قرارات استباقية فعالة".(الخروصي2023: 73).

وفي هذا الصدد تشير الغانمي (2022: 4) وسعادة (2019: 147) إلى "أن أبرز خصائص التفكير المستقبلي تتجلى في استدعائه لعدد من العمليات الذهنية، مثل التخيل، والاستنتاج، والتنبؤ؛ حيث يرتكز هذا النوع من التفكير على هدف جوهري يتمثل في تقديم منهجيات علمية تسهم في مجابهة المشكلات والتحديات المستقبلية .ومن خلاله، يكتسب المتعلم المقدرة على التعمق في ممارسة أشكال متنوعة من التفكير، تشمل التفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي .ويتطلب تحقيق ذلك أن يتحلى المتعلم بدرجة عالية من المقدرة على التخيل، بالإضافة إلى مهارات جيدة في تصور ما هو غير متاح أو غير ملموس في الزمن الراهن".

وتعدّ "الجغرافيا من أبرز المباحث الدراسية وأكثرها أهمية، حيث تمكّن الطلبة من فهم الخصائص الطبيعية والبشرية، وتعزز ارتباطهم بالأرض التي يعيشون عليها، كما تسهم في تنمية وعيهم تجاه الشعوب الأخرى التي تقطن مناطق مختلفة حول العالم، بالإضافة إلى فهم الأنظمة البيئية المؤثرة على حياتهم .لم تعد الجغرافيا تقتصر على معرفة الأرقام وأسماء الدول وعواصمها، بل أصبحت علماً متجدداً يركز على الأسئلة العميقة مثل "كيف؟" و"لماذا؟ ."فهي توفر معلومات تغذي مختلف فروع العلوم والأنشطة البشرية، مما يجعلها ذات قيمة عالية بمختلف مجالات الحياة المتنوعة". (العمري، 2004: 27).

يتضح مما سبق أن مبحث الجغرافيا كغيره من المباحث الدراسية من أكثر المباحث الدراسية في مقدرتها على تنمية التفكير بأنواعه لما تحتويه من معارف ومفاهيم وحقائق وتراكيب وأنماط لغوية، ومع التقدم السريع كان لا بد من التفكير في الأساليب والطرائق المناسبة التي ينبغي على المعلم أن يتزود بها كي يكون قادراً على تنمية التفكير لدى الطلبة، منها تطبيق استراتيجيات

مهارات التفكير العليا، وتوضيح الموضوعات بعمق، وربط الدروس بحياة المتعلم.

وتبرز أهمية تهيئة الفرص المناسبة للطلبة من خلال توفير المناهج والبرامج واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المتنوعة لممارسة مهارات التفكير المختلفة.

2.مشكلة الدراسة:

تعد استراتيجية النمذجة واحدة من أبرز الطرائق التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الناقد والمستقبلي لدى الطلبة، خاصة في مبحث الجغرافيا التي تزخر بالمعلومات المتنوعة المرتبطة بالواقع. هذه الإستراتيجية تعتمد على تقديم نماذج عملية أو فكرية تُساعد الطلبة على اكتساب المعرفة بشكل أعمق وتطبيقها في سياقات حياتية مختلفة. من خلال النمذجة، يمكن للطلبة أن يتعلموا كيفية تحليل المعلومات، تقييم المواقف، واستنتاج الحلول المناسبة، مما يُعزز مقدرتهم على التفكير الناقد، إضافةً إلى ذلك، تُسهم النمذجة في تطوير التفكير المستقبلي لدى الطلبة عبر دفعهم لتصور سيناريوهات مستقبلية بناءً على المعطيات الحالية، علاوةً على ذلك، تُساعد استراتيجية النمذجة في جعل عملية التعلم أكثر تفاعلًا وارتباطًا بحياة الطلبة اليومية. فهي تُحوّل المباحث الدراسية من مجرد معلومات نظرية إلى أدوات عملية يمكن استخدامها لفهم العالم من حولهم. وبالتالي، فإن تطبيق هذه الإستراتيجية يُقلل من الملل والنفور الذي قد يشعر به الطلبة تجاه المبحث، ويزيد من إدراكهم لأهميتها في حياتهم الشخصية والمهنية على حد سواء.

وقد أظهرت العديد من الدراسات وجود ضعف امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد والمستقبلي، كما ورد في دراسة الخروصي (2023) ودراسة الغانمي(2022) ، وقد اتجهت هذه الدراسات إلى الإشارة إلى أن السبب الرئيسي لهذه الظاهرة يعود إلى الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتبعة في تعليم هذه المبحث وعدم مناسبتها لمحتوى مبحث الجغرافيا.

من هنا جاءت فكرة الدراسة في البحث عن استراتيجية تدريس قد تسهم في إكساب الطلبة مفاهيم الجغرافية الطبيعية ومهارات التفكير الناقد والمستقبلي وذلك بما تتيحه من ممارسات سلوكية وتعليمية، إضافة عنصر الإثارة والتشويق بشكل يؤدي إلى تحسين جودة تدريس مبحث الجغرافية. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي الآتي: ما أثر استراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية مهارات التفكير الناقد المستقبلي في مبحث الجغرافيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن؟ وينبثق عنه الأسئلة التالية: -

1.ما أثر استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

2.ما أثر استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى

طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

3.أهداف البحث:

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن أثر استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير المستقبلي في مبحث الجغرافيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.

4.أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

-توفر هذه الدراسة للباحثين إطاراً نظرياً يتعلق بمتغيرات الدراسة في تحسين مهارات التفكير النافد والمستقبلي لدى الطلبة.

-تزويد وإثراء المكتبة العربية باستراتيجية جديدة لتدريس مبحث الجغرافيا.

-بيان أهمية استراتيجية النمذجة في تدريس مبحث جغرافيا.

-تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة – في حدود معرفة الباحث-فيما يتعلق بالكشف عن أثر الاستراتيجية القائمة على النمذجة في تدريس مبحث الجغرافيا.

-تثري هذه الدراسة الأدب التربوي بأهمية استراتيجية النمذجة في تدريس مبحث الجغرافيا باعتبارها من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

-قد تساعد المعلمين في التعرف على استراتيجية النمذجة من حيث مفهومها وخطواتها ومراحلها وأسلوب توظيفها ودراسة أثرها في تدريس مبحث الجغرافيا.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

-قد تساعد هذه الدراسة المعلمين باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة كاستراتيجية النمذجة التي يمكن أن تساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد والمستقبلي في مبحث الجغرافيا.

-حاجة المؤسسات التربوية لهذا النمط من الدراسات لما لها من دور فعال في رسم خطط استراتيجيات تدريس التفكير الناقد والمستقبلي على أسس علمية وفق المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية.

-قد تعد الدراسة الحالية أساساً ومرجعاً للدراسات التي تتناول استراتيجيات حديثة كالنمذجة والتفكير الناقد والمستقبلي.

5.مصطلحات الدراسة:

النمذجة:

عرّفها الشمري (2018 :834) "كتصور ذهني يعكس العلاقات التي تربط بين الأشياء والظواهر

أو أحداثها، مع إمكانية التنبؤ بها" .

أما التعريف الإجرائي الذي يقدمه الباحث، فهو تقريب المحتوى التعليمي في وحدة "الجغرافيا الطبيعية "لطلاب الصف العاشر الأساسي ليصبح أكثر وضوحاً وتجسيداً، وذلك عبر الاستفادة من الأدوات والتجهيزات التعليمية، مما يسهم في تعزيز ثبات التعلم وإضفاء مزيد من الحيوية عليه.

التفكير الناقد: عرّفت غيلاني (2017: 12) التفكير الناقد بوصفه "مجموعة من المهارات التي تُمكّن من تطبيق مبادئ المنطق السليم في تقييم الأمور واتخاذ القرارات".

.أما الباحثان فيُعرّفان إجرائيًا على أنه المستوى الذي يحرزه طلبة الصف العاشر الأساسي عند استخدام اختبار التفكير الناقد الذي أعد خصيصًا لهذا البحث.

التفكير المستقبلي: عرفها الخروصي (2023: 73) بأنها "مجموعة من العمليات الذهنية التي يتمتع بها الفرد، وتُمكنه من التنبؤ بمشكلة أو موضوع معين، مع التخطيط لحله وتجنب حدوثه . وتعتمد هذه العمليات على مدى توفر المعلومات لدى الفرد في الوقت الراهن"، وفي هذه الدراسة، يتم قياس هذه العمليات من خلال الدرجة التي يحققها طلبة الصف العاشر في الاختبار المصمم لهذا الغرض.

6.حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: شملت الوحدة الأولى والثانية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي الفصل الثاني.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني لعام الدراسي 2024-2025.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة عثمان بن عفان الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى.

7.الإطار النظري:

أهمية النمذجة التعليمية:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام استراتيجية النمذجة، حيث وضح أبو عقيل (2022) أن هذه الأهمية تتمثل في تمكين الطلاب من التعلم بشكل فعال دون الوقوع في الأخطاء . وتتميز استراتيجية التعلم بالنمذجة عن غيرها من طرائق التدريس بكونها أكثر اقتصادًا في

المعرفة والوقت والجهد .بالإضافة إلى ذلك، تلعب دورًا بارزًا في تصحيح السلوكيات السلبية لدى الطلاب، خاصة عندما يلاحظون أن هناك أنماطًا من السلوك يتم مكافأتهم عليها.

وأوضحت طه (2016: 42) أن استراتيجية النمذجة تُظهر أهميتها من خلال مساهمتها في استمرارية عملية التعليم والتعلم، حيث تساعد الطلاب على التكيف مع المشكلات والتحديات التي تواجههم أثناء التعلم، بالإضافة إلى تشجيعهم على إعادة تقييم الأساليب والأنشطة الذهنية .كما تُمكّن هذه الاستراتيجية الطلبة من المشاركة النشطة والإيجابية في عملية التعلم، بدلاً من الاكتفاء بدور المتلقين السلبيين. علاوة على ذلك، تسمح بتعزيز العلاقة الإيجابية بين إدراك الطلاب لطريقة تفكيرهم واستخدامهم للعمليات الذهنية المختلفة، مما يساهم في تحسين مقدرتهم على تطبيق تلك العمليات بشكل فعّال.

وحدد باندورا (Bandura, 1997: 89-90)، عددا من العوامل التي تؤثر في عملية التعلم بالنمذجة والمتعلقة بالطلبة أو الملاحظ، وهي: -

أ. عمليات الانتباه:

تفقد الإيضاحات التي يقدمها النموذج أهميتها إذا لم يتمكن المتعلم من الانتباه إليها، وهنا يتجلى الدور المحوري للمعلم في متابعة مدى تفاعل المتعلم مع سلوك النموذج. وفي هذا الإطار، يصبح من الضروري أن يسعى المعلم لتحفيز انتباه المتعلم، وذلك من خلال استخدام نماذج ذات جاذبية عالية وتقديم إيضاحات متنوعة تُثري تجربة التعلم بدلًا من الاعتماد على إيضاح واحد فقط.

وفي سياق آخر، أشار الشمري وزملاؤه (2018: 848) إلى "وجود عدد من العوامل التي تؤثر في تعزيز انتباه المتعلم. ومن ذلك الخبرة السابقة التي تسهم في تعزيز الانتباه عبر الملاحظة المستمدة من مواقف سابقة، حيث تعزز هذه التجارب من قدرة المتعلم على التركيز في المواقف الحالية. بالإضافة إلى ذلك، تُعتبر العناصر البيئية عاملاً مؤثرًا في انتباه المتعلم، مثل مستوى التعقيد والتمييز في المثيرات المحيطة. كما تؤدي النماذج ذاتها دورًا رئيسيًا في تحديد درجة انتباه المتعلم، خصوصًا إذا كانت تلك النماذج تُظهر قُربًا من اهتمامات المتعلم أو بيئته، مما يجعلها أكثر جاذبية وتأثيرًا".

ب. عمليات الحفظ:

يتم تخزين المعلومات الخاصة بالنمذجة أما خاليا أو لفظيا، وبقصد بذلك أنه يتم حفظ المعلومات من خلال الكلمات التي تصف التجربة وهو التخزين اللفظي، أو التخزين خياليا من

خلال تخزين صور التجربة، التي يتم ترجمته إلى سلوك فيما بعد.

ج. عمليات الاستخراج الحركي:

تتحقق عملية التعلم من خلال عملية الممارسة والقيام بعملية تغذية لذلك الأداء في سبيل علاج القصور في بعض جوانب السلوك، وبتكرار عملية الممارسة يتحقق التعلم.

د. عمليات الدافعية:

تلعب الدافعية دورًا محوريًا في تمكين المتعلم من الوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة. فمن خلال النمذجة، تتاح للمتعلم فرصة استيعاب التصورات المرتبطة بالسلوك المتوقع، مما يعزز تأثير هذا السلوك. ويبقى أن الطالب لن يبادر بأي تصرف ما لم يكن لديه قناعة بأهمية ذلك السلوك ومدى تأثيره على تحقيق أهدافه المرجوة.

8.مهارات التفكير الناقد والمستقبلي:

امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد يُعدّ عاملاً حيوياً في تعزيز عملية التعلم لديهم. فقد أشار Bailin وآخرون (1999: 285)، وأبو منديل والأغا (2015) إلى أهمية هذه المهارات ودورها البارز في تطوير قدرات الطلبة. يتجلى هذا الدور في تعزيز مقدرتهم على تحليل المعلومات بفعالية، والارتقاء بمهاراتهم في حل المشكلات المعقدة من خلال فهم شامل للمشكلة من مختلف الجوانب. بالإضافة إلى ذلك، تسهم مهارات التفكير الناقد في تحسين تركيز الطلبة أثناء التعلم وتعزز مقدرتهم على إدراك العلاقة بين البيئة المحيطة والمجتمع، مما يساعدهم على فهم شبكة العلاقات الداخلية بشكل أفضل. كما تمكنهم هذه المهارات من تحليل المواقف التعليمية وإعادة تشكيل عناصرها بمرونة، مما يؤدي إلى تطوير رؤية مستقبلية شاملة لأي موضوع قيد الدراسة.

ويشير كل من الغانمي (2022: 4) إلى أن التفكير المستقبلي يتميز بعدد من الخصائص التي تعكس مجموعة من العمليات العقلية مثل التخيل، الاستنتاج، والتنبؤ .يهدف هذا النوع من التفكير إلى تقديم أساليب علمية تساهم في مواجهة المشكلات والتحديات المستقبلية، كما أنه يُمكّن المتعلم من ممارسة أنواع أخرى من التفكير، مثل التفكير الناقد والإبداعي والتأملي، ويتطلب درجة عالية من الخيال وقدرة ملحوظة على تصور ما هو غير متاح في الوقت الحاضر.

وتوضح الدراسات أن مهارات التفكير المستقبلي تشمل عدة جوانب مثل التخطيط المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، تطوير السيناريوهات المستقبلية، وتقييم الرؤى المستقبلية .وقد أشار عبد المحسن (2020: 10) إلى أهمية هذه المهارات، وعلى رأسها مهارة التخطيط المستقبلي التي تُمثّل مقدرة الفرد على تطوير الخطط بشكل مستمر سواء كانت متعلقة بمؤسسة أم بمجتمع، وسواء

على مستوى عام أم خاص.

التنبؤ المستقبلي: ويقصد به مقدرة الفرد على تطوير تنبؤاته حول المستقبل، وامتلاكه للخصائص الإبداعية كالطلاقة والمرونة والأصالة. تطوير السيناريو المستقبلي: -وتعبر عن مقدرة الفرد على صياغة عددٍ من المشاهد، سواء من خلال الكلمات المكتوبة أم من خلال الخرائط الذهنية، وأن يمتلك مجموعة من مهارات الاتصال التي تمكنه من كتابه وشرح السيناريو. تقييم المنظور المستقبلي: -ويقصد بذلك قدرة الفرد على تقييمه لتوقعات المستقبلية، كما تشير إلى مقدرته على إصدار إحكامٍ حول تفكيره المستقبلي.

عند النظر إلى أهمية الجغرافيا تعتبر الجغرافيا من العلوم المهمة في حياتنا فهي تدخل في كافة نواحي الحياة في الاقتصاد والسياسة والمجتمع ومن هذا الجانب يجب على واضعي المناهج التركيز على مبحث الجغرافيا وربطها بالواقع والقضايا والمشكلات التي يعاني منها الأفراد والمجتمعات وتعتبر مبحث الجغرافيا من المواضيع التي تحفز وتثير التفكير والتساؤلات وخصوصاً مهارات التفكير الناقد الذي يبنى على التحليل والتمييز والمقارنة وكذلك مهارات التفكير المستقبلي.

والمواضيع التي تتناولها الجغرافيا هي مواضيع تتصف بالحداثة التطور والتغيير ومن هنا فإن مهارات التفكير المستقبلي تعتبر من أهم المهارات التي يجب التركيز عليها في مقرر الجغرافيا وأن المرحلة الأساسية في التعليم المدرسي تعتبر مرحلة مهمة في حياة الطالب حيث إن خصائص الطلبة في هذه المرحلة تتصف بالنضوج والمقدرة على التفكير والمقدرة على المقارنة والمقدرة على إثارة التساؤلات حيث يجب عند وضع مقرر مبحث الجغرافيا الانتباه لهذه المرحلة وتضمين مواضيع تناسب هذه المرحلة العمرية، وخصوصاً الصف العاشر الأساسي حيث يعتبر هذا الصف من أهم الصفوف الدراسية في التكوين المعرفي والمفاهيمي لكثير من المواضيع الجغرافية.

9.الدراسات السابقة:

أطلع الباحثان على الأدب النظري العديد من الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، ذات الصلة بمتغيرات الدراسات الحالية، وقد تم عرض تلك الدراسات كالآتي:

هدفت دراسة الخروصي (2023) إلى استقصاء مدى امتلاك طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان لمهارات التفكير المستقبلي. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث شملت العينة (313) طالبًا وطالبة .وتم استخدام مقياسًا خاصًا لتقييم مهارات التفكير المستقبلي، يضم (23) بندًا موزعة على أربع مهارات رئيسية :التخطيط المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، التخيل المستقبلي، والتوقع المستقبلي .أظهرت نتائج التحليل أن مهارات

التفكير المستقبلي لدى الطلبة جاءت بدرجة عامة مرتفعة .وسجلت كل من مهارة التخطيط المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية، والتوقع المستقبلي مستويات مرتفعة .في المقابل، كانت مهارة التخيل المستقبلي متوسطة.

هدفت دراسة الغانمي (2022) إلى تحديد مدى امتلاك طلبة قسم علوم الحياة مهارات التفكير المستقبلي، بالإضافة إلى تحليل تأثير المتغيرات مثل الجنس، الكلية، والمرحلة التعليمية على هذه المهارات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واشتملت العينة على 322 طالبًا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية .اعتمدت الدراسة على مقياس مهارات التفكير المستقبلي كأداة لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن الطلبة أظهروا مستوى مرتفعًا في امتلاك هذه المهارات .كما لم تُظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة وفقًا للجنس، المرحلة أو الكلية.

أما دراسة سولا سمي(Sulasmi, 2020) ، فقد استهدفت تقييم فاعلية استراتيجية النمذجة في تحسين مخرجات تعليم الطلبة، لتحقيق الهدف، وتم استخدام المنهج النوعي الذي يرتكز على الملاحظة والمقابلات مع عينة مؤلفة من 40 طالبًا في إندونيسيا، أظهرت النتائج أن تعلم النموذج له تأثير إيجابي ملحوظ في تحسين النتائج التعليمية، إذ تم تقديم عدة شخصيات كنماذج عملية لتدريس مواد معينة، وبدأ تعلم الرقص من الأنشطة الأساسية حتى الأنشطة الختامية.

دراسة الرقابي (2019) تناولت فاعلية استخدام المحطات التعليمية في تحسين مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي .اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث شملت العينة (65) طالبة .استخدمت أدوات تشمل الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير المستقبلي بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين، وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة لوبز وآخرين (López and et al, 2017) ، فقد هدفت إلى تقييم فاعلية استراتيجية النمذجة والتعليم المباشر في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا في استراليا، تم اعتماد المنهج التجريبي وشملت العينة 133 طالبًا موزعين بين مجموعة التعليم المباشر (46 طالبًا)، مجموعة التعليم بالنمذجة (45) طالبًا، والمجموعة الضابطة (42) طالبًا .(استندت أدوات التحليل إلى مقاييس النص الموجهة للقارئ والنص .بينت النتائج أن التعليم بالنمذجة والتعليم المباشر كانا متساويين من حيث الفاعلية في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة.

بينما ركزت دراسة الشمري (2016) على تأثير استخدام استراتيجية التخيل في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وشملت العينة (54) طالبًا قُسّموا إلى مجموعتين :تجريبية تضم (27) طالبًا وضابطة تضم (27) طالبًا .استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا واختبارًا لمهارات التفكير الناقد كأدوات تقييم .أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبارات التحصيلية واختبارات التفكير الناقد، وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

باستطلاع الأدب التربوي السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة، نلاحظ أن هنالك العديد دراسات اهتمت بموضوع استراتيجية النمذجة في تحسين مخرجات التعليم وتنمية مهارات الطلبة المختلفة، فقد هدفت دراسة الخروصي (2023) إلى استقصاء مدى امتلاك طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان لمهارات التفكير المستقبلي، في حين هدفت دراسة الغانمي (2022) إلى تحديد مدى امتلاك طلبة قسم علوم الحياة مهارات التفكير المستقبلي، وهدفت دراسة سولا سمي (Sulasmi, 2020) تقييم فاعلية استراتيجية النمذجة في تحسين مخرجات تعليم الطلبة، لتحقيق الهدف، أما دراسة الرقابي (2019) فقد تناولت فاعلية استخدام المحطات التعليمية في تحسين مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، أما دراسة لوبز وآخرين (López and et al, 2017) ، فقد هدفت إلى تقييم فاعلية استراتيجية النمذجة والتعليم المباشر في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا في استراليا، بينما ركزت دراسة الشمري (2016) على تأثير استخدام استراتيجية التخيل في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة تكوين خلفية حول أدوات الدراسة، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية والمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة والحالية، من حيث مدى الاتفاق والاختلاف.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات القليلة التي تناولت النمذجة الجغرافية، ومحاولة الكشف حول دورها في تنمية مهارات التفكير الناقد والمستقبلي، وما تتميز به الدراسة الحالية أنها تتطرق لبيئة ومرحلة تعليمية جديدة لم يتم التطرق لها حسب معرفة الباحثان.

10.منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، لملائمته لهدف الدراسة وهو التعرف على أثر استراتيجية قائمة على النمذجة في التفكير الناقد والتفكير المستقبلي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

11.مجتمع الدراسة:

يتكون أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى، الذين يبلغ عددهم (5000) طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024-2025.

12.أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة البالغ عددها (76) طالبًا بالطريقة القصدية من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة عثمان بن عفان للبنين التابعة لمديرية تربية عمان الأولى موزعة على شعبتين؛ إذ تم اختيار العينة من بين الشعبتين بالتعيين العشوائي حيث تكونت المجموعة التجريبية من (37) طالبًا في الشعبة الأولى والمجموعة الضابطة (39) طالبًا في الشعبة الثانية.

13.أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار بهدف التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في القياسين (القبلي، البعدي) واختبار بهدف التعرف على مستوى مهارات التفكير المستقبلي في القياسين (القبلي، البعدي) فضلاً عن دليل المعلم لتدريس الجغرافيا الطبيعية باستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة، وتالياً شرح لأدوات الدراسة:

أولاً: اختبار التفكير الناقد.

تم إعداد اختبار التفكير الناقد وفقاً للخطوات الآتية:

-تحديد الهدف من الاختبار المتمثل بالكشف عن أثر استراتيجية قائمة على النمذجة في اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في الأردن، وتم تطوير اختبار مهارات التفكير الناقد بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة (الشمري، 2016).

-مسح محتوى الوحدة الدراسية المستهدفة بعنوان (الجغرافيا الطبيعية)، وذلك من خلال تحديد مهارات التفكير الناقد في الوحدة.

-صياغة فقرات الاختبار بصورتها الأولية من نوع الاختيار من متعدد من أربعة بدائل حيث بلغ عددها (10) فقرة.

حيث أعطيت الإجابة الصحيحة علامتين، في حين أعطيت الإجابة الخاطئة علامة (صفر)، وبذلك تكون العلامة العُليا للاختبار (20)، والعلامة الدنيا (صفراً).

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وأساليب التدريس، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول وضوح الأسئلة وقياسها لمهارات التفكير الناقد ، وتدوين الملاحظات حول فقرات الاختبار، وذلك للتأكد من سلامة الاختبار، والصحة العلمية واللغوية لفقراته، ودرجة ارتباط الفقرات بموضوعات الوحدة وبمستوى الطلاب، وبالمحتوى الذي وُضعت لقياسه، وملائمة المموهات والبدائل لفقرات الاختبار، وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات واستبدال بعض البدائل، ليصبح عدد الفقرات بصورته النهائية (10) فقرة، وقد حصلت أغلبية الفقرات على نسبة اتفاق (80%) فما فوق.

وللتحقق من صدق البناء للاختبار بهدف استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالبًا من طلاب الصف العاشر من خارج العينة الأصلية للدراسة، ويوضح الجدول (1) ذلك.

الجدول (1): قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات مهارات التفكير الناقد

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.37	0.67
2	0.47	0.50
3	0.48	0.67
4	0.41	0.62
5	0.34	0.43
6	0.36	0.83
7	0.50	0.62
8	0.47	0.67
9	0.32	0.50
10	0.41	0.42

يظهر من الجدول (1) ما يلي:

1.قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (0.32-0.50) وهي تعد قيمًا مقبولة؛ إذ إنّ أفضل معامل صعوبة للفقرات الاختبارية هي (50%) وما حولها.

2.قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (0.43-0.83) وهي تعد قيمًا مقبولة؛ إذ إنّ قيم معاملات التمييز تُعد ملائمة في حالة تراوحت ما بين (42%-83%) (عودة، 2010).

صدق البناء لاختبار مهارات التفكير الناقد:

تم التحقق من صدق البناء لاختبار مهارات التفكير الناقد، من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية السابق ذكرها، واستخرجت معاملات ارتباط كل سؤال مع الاختبار ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2):معاملات ارتباط أسئلة اختبار مهارات التفكير الناقد ومع الاختبار ككل

الفقرة	معامل مع الاختبار ككل
1	0.699**
2	0.509*
3	0.573**
4	0.778**
5	0.478*
6	0.804**
7	0.803**
8	0.619**
9	0.780**
10	0.864**

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

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

يظهر من الجدول(2) أن معاملات الارتباط تراوحت بين أسئلة مفاهيم الجغرافيا الطبيعية والبُعد ككل (0.509-0.864) وجميعها قيم دالة إحصائياً.

-الوقت اللازم لتطبيق اختبار التفكير الناقد:

قام الباحثان بحساب زمن الاختبار اللازم من خلال احتساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع طلاب العينة الاستطلاعية للإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، فكان الزمن اللازم للاختبار (43) دقيقة، وتم إضافة دقيقتين لقراءة تعليمات الاختبار فأصبح الزمن المناسب (45) دقيقة.

-ثبات اختبار التفكير الناقد:

تم التحقق من ثبات اختبار اكتساب مهارات التفكير الناقد من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من الطلبة من خارج أفراد الدراسة ومن مجتمعها وإعادة تطبيق على نفس العينة، حيث قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط بين التطبيقين، كما قام باستخدام ثبات التجانس الداخلي بحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين

التطبيقين (0.776) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاختبار ككل (0.881)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً حيث أشارت الدراسات إلى أن معاملات الثبات التي تكون (0.70) فما فوق هي معاملات جيدة (عودة، 2010).

ثانياً: اختبار التفكير المستقبلي.

تم بناء اختبار التفكير المستقبلي وفقاً للخطوات الآتية:

-تحديد الهدف من الاختبار المتمثل بالكشف عن أثر استراتيجية قائمة على النمذجة في اكتساب مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقبل تطوير اختبار مهارات التفكير المستقبلي تم الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة (الخروصي، 2023) ودراسة (الرقابي، 2019).

-مسح محتوى الوحدة الدراسية المستهدفة بعنوان (الجغرافيا الطبيعية)، وذلك من خلال تحديد مهارات التفكير المستقبلي في الوحدة.

-صياغة فقرات الاختبار بصورتها الأولية من نوع الاختيار من متعدد من أربعة بدائل حيث بلغ عددها (10) فقرة، حيث أعطيت الإجابة الصحيحة علامتين، في حين أعطيت الإجابة الخاطئة علامة (صفر)، وبذلك تكون العلامة العُليا للاختبار (20)، والعلامة الدنيا (صفراً).

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وأساليب التدريس، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول وضوح الأسئلة وقياسها لمهارات التفكير المستقبلي، وتدوين الملاحظات حول فقرات الاختبار، وذلك للتأكد من سلامة الاختبار، والصحة العلمية واللغوية لفقراته، ودرجة ارتباط الفقرات بموضوعات الوحدة وبمستوى الطلاب، وبالمحتوى الذي وُضعت لقياسه، وملائمة المموهات والبدائل لفقرات الاختبار، وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات واستبدال بعض البدائل، ليصبح عدد الفقرات بصورته النهائية (10) فقرات، وقد حصلت أغلبية الفقرات على نسبة اتفاق (80%) فما فوق.

وللتحقق من صدق البناء للاختبار بهدف استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالبًا من طلاب الصف العاشر من خارج العينة الأصلية للدراسة، ويوضح الجدول(3) ذلك.

الجدول(3): قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات مهارات التفكير المستقبلي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.41	0.82
2	0.45	0.58
3	0.41	0.41
4	0.50	0.67
5	0.50	0.50
6	0.32	0.67
7	0.59	0.83
8	0.32	0.67
9	0.32	0.43
10	0.36	0.67

يظهر من الجدول(3) ما يلي:

1.قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (0.32-0.59) وهي تعد قيم مقبولة؛ إذ إنّ أفضل معامل صعوبة للفقرات الاختبارية هي (50%) وما حولها.

قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (0.41-0.83) وهي تعد قيم مقبولة؛ إذ إنّ قيم معاملات التمييز تُعد ملائمة في حالة تراوحت ما بين (42%-83%) (عودة، 2010).**صدق البناء لاختبار التفكير المستقبلي:**

تم التحقق من صدق البناء لاختبار التفكير المستقبلي، من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية السابق ذكرها، واستخرجت معاملات ارتباط كل سؤال مع الاختبار ككل، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): معاملات ارتباط أسئلة اختبار التفكير المستقبلي ومع الاختبار ككل

الفقرة	معامل مع الاختبار ككل
1	0.61**
2	0.55**
3	0.89**
4	0.81**
5	0.54**
6	0.57**
7	0.51*
8	0.89**
9	0.89**
10	0.69**

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

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

يظهر من الجدول(4) أن معاملات الارتباط تراوحت بين أسئلة مفاهيم الجغرافيا الطبيعية والبُعد ككل (0.51-0.89) وجميعها قيم دالة إحصائياً.

-الوقت اللازم لتطبيق اختبار التفكير المستقبلي:

قام الباحثان بحساب زمن الاختبار اللازم من خلال احتساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع طلاب العينة الاستطلاعية للإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، فكان الزمن اللازم للاختبار (43) دقيقة، وتم إضافة دقيقتين لقراءة تعليمات الاختبار فأصبح الزمن المناسب (45) دقيقة.

-ثبات اختبار مهارات التفكير المستقبلي:

تم التحقق من ثبات اختبار اكتساب مهارات التفكير المستقبلي من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من الطلبة من خارج أفراد الدراسة ومن مجتمعها وإعادة تطبيق على نفس العينة، حيث قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط بين التطبيقين، كما قام باستخدام ثبات التجانس الداخلي بحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (0.871) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاختبار ككل (0.880)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً حيث أشارت الدراسات إلى أن معاملات الثبات التي تكون (0.70) فما فوق هي معاملات جيدة (عودة، 2010).

رابعاً: دليل المعلم لتدريس الجغرافيا باستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة.

قام الباحثان بإعداد دليل للمعلم لتدريس الجغرافيا باستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

- **الاطلاع على الأدب النظري السابق** الذي اهتم بإعداد أدلة للمعلم بهدف الإفادة منها في إعداد هذا الدليل.
- **تحديد المبحث الدراسي**: تم اختيار وحدة الجغرافيا الطبيعية ووحدة التقنيات الجغرافية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي (2024-2025) وذلك كونها الأكثر ملائمة لاستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة، وتشمل هذه الوحدات على الدروس الموضحة في الجدول(5).

الجدول (5): توزيع الحصص وفقاً للدروس وحدة الجغرافيا الطبيعية ووحدة التقنيات الجغرافية

الوحدة	الدرس	عدد الحصص
الجغرافيا الطبيعية	الغلاف الجوي	حصة واحدة
	الغلاف الحيوي	حصة واحدة
	التنوع الحيوي	حصتين
التقنيات الجغرافية	الخرائط الموضوعية	حصتين
	أنظمة المعلومات الجغرافية	حصتين
	الأقمار الصناعية وتحليل الصور الفضائية	حصتين

- **تحديد الهدف من الدليل**: تم إعداد الدليل بهدف مساعدة معلم المبحث في تدريس الموضوعات المقررة وذلك باستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة، بغية تحقيق هدف الدِّراسة الحالية المتمثل في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر، وذلك بالاعتماد على استراتيجية قائمة على النمذجة.
- **إعداد مقدمة للدليل**: تم كتابة مقدمة للدليل والإشارة فيها إلى أهمية استراتيجية قائمة على النمذجة وأثرها على العملية التعليمية بشكل عام وتنمية التفكير الناقد والتفكير المستقبلي على وجه الخصوص، فضلاً عن تحديد خطوات تنفيذ العملية التعليمية باستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة، وبيان السياق الزمني المتوقع لتنفيذ الدروس، وذلك بالإضافة للأساليب التقويمية التي سيتم استخدامها خلال التدريس.
- **ضبط الدليل والأساليب التي سيتم تنفيذها:** تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في تخصصات المناهج والتدريس في الجامعات، والمتخصصين في الجغرافيا من مشرفين ومعلمين. وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول النقاط الآتية:

-مدى التسلسل في خطوات تدريس الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة.

- مدى ارتباط النتاجات بمواضيع الدروس المقررة.

- مدى مناسبة الأنشطة والمصادر التعليمية وأوراق العمل المعدة لمواضيع الدروس المطروحة وتوافقها مع قدرات الطلبة المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وخبراتهم السابقة.

-الدقة اللغوية والعلمية للمعلومات الواردة في الدليل.

- إضافة إلى ما يراه المحكمون مناسبا من تعديلات ومقترحات وتوصيات خاصة بالدليل وأية ملاحظات أخرى.

-إخراج الدليل بصورته النهائية في ضوء مقترحات المحكمين المختصين، تم إخراج الدليل بصورته النهائية.

14.متغيرات الدراسة:

فيما يلي تحديد لمتغيرات الدِّراسة:

المتغير المستقل: بمستويين (النمذجة، الطريقة الاعتيادية).

المتغيرات التابعة: تنمية مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير المستقبلي.

تصميم الدراسة:

تم توظيف التصميم شبه التجريبي لمجموعتين: تجريبية وضابطة كما يلي:

GE: 01 02 03 X 01 02

GC: 01 02 03 01 02

(GE) = المجموعة التجريبية

(GC) = المجموعة الضابطة

(01) = اختبار التفكير الناقد

(02) = اختبار التفكير المستقبلي

(X) = المعالجة التجريبية باستخدام النمذجة

15.إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة قام الباحثان بإتباع الخطوات الآتية:

1) تم الاطلاع على الأدب التربوي السابق والدراسات السابقة.
2) تم إعداد أدوات الدِّراسة، وعرضها على المحكمين، والتأكد من صدقها وثباتها.
3) تم أخذ الموافقات الرسمية من الجهات المعنية في الجامعة الأردنية لتطبيق الدِّراسة.
4) تم اختيار أفراد العينات الاستطلاعية والفعلية.
5) تم تحديد أفراد الدِّراسة وهم طلاب الصف العاشر.
6) تم تطبيق اختبار التفكير الناقد والتفكير المستقبلي قبل التدريس باستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة.

7) تم تطبيق الاستراتيجية على أفراد المجموعة التجريبية من قبل معلم مبحث الجغرافيا، بعد أن تم تدريبه على كيفية تنفيذ الاستراتيجية التعليمية وتزويده بالدليل وأوراق العمل قبل وقت مناسب. أما المجموعة الضابطة تم تعليمها باستراتيجية التدريس الاعتيادية من قبل المعلم نفسه.

8) قام الباحثان بحضور جميع حصص الشعبة التجريبية والضابطة بهدف ملاحظة ومتابعة سير عملية تطبيق استراتيجية قائمة على النمذجة.

9) تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير المستقبلي في القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية المقترحة.

10) تم جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وإجراء المعالجات الإحصائية لآتية للوصول لنتائج الدراسة:

-**ثبات أدوات الدراسة**: تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون وتطبيق معادلة كرونباخ ألفا.

-**للإجابة عن السؤال الاول**: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري، لأداء أفراد المجموعتين على اختبار مهارات التفكير الناقد، واستخدام تحليل (ANCOVA) للتعرف على الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل تبعاً لمتغير (المجموعة).

-**للإجابة عن السؤال الثاني**: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري، لأداء أفراد المجموعتين على اختبار مهارات التفكير المستقبلي، واستخدام تحليل (ANCOVA) للتعرف على الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير المستقبلي ككل تبعاً لمتغير (المجموعة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما أثر استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مهارات التفكير الناقد والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء القلبي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اكتساب مهارات التفكير الناقد

المجموعة	طريقة التدريس	العدد		القياس القبلي	القياس البعدي	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	النمذجة الجغرافية	37	المتوسط الحسابي	8.14	18.08	18.09	0.46
			الانحراف المعياري	2.28	2.55		
الضابطة	الاعتيادية	39	المتوسط الحسابي	8.44	11.13	11.13	0.45
			الانحراف المعياري	1.82	2.95		

*الدرجة الكلية للاختبار (20)

يتضح من الجدول (6)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار اكتساب التفكير الناقد في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن الاختبار ككل في القياس القبلي (8.14)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (18.08)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن الاختبار ككل في القياس القبلي (8.44)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (11.13).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد عينة الدراسة، على اختبار اكتساب التفكير الناقد ككل، باعتبار الدرجات القبلية متغيرًا مشتركًا، ويبين الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد عينة الدِّراسة على اختبار التفكير الناقد ككل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	914.72	1	914.72	118.20	0.000	0.62
القياس القبلي (مصاحب)	0.18	1	0.18	0.02	0.880	0.001
الخطأ	564.94	73	7.74			
الكلي	1482.99	75				

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

يلاحظ من الجدول (7)، أن قيمة (F) المتعلقة باختبار اكتساب التفكير الناقد ككل بلغت (118.20)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي تبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إنّ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية كان أعلى منه للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (18.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (11.13). ولإيجاد حجم أثر استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في اكتساب اختبار التفكير الناقد ككل، تم حساب مربع إيتا Eta (square)، وبلغ (0.62)، أي أن حوالي (62%) من التباين في أداء أفراد عينة الدِّراسة على اكتساب اختبار التفكير الناقد البعدي يعود إلى استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية، الأمر الذي يدل على وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في إكساب التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية قائمة على النمذجة في دروس الجغرافيا تتيح بيئة تعليمية تفاعلية تُعزز مقدرة الطلاب على استخدام أساليب منهجية لفهم العلاقات بين الظواهر الجغرافية، مما يسهم بدوره في تحفيز مهارات التفكير النقدي لديهم .يتم تحقيق ذلك من خلال التعامل المباشر مع البيانات، تحليلها بعمق، استكشاف العلاقات السببية، والعمل على حل المشكلات المرتبطة بهذه الظواهر.

ويفسر الباحث أثر هذا الأسلوب التعليمي يعود إلى اعتماد استراتيجية قائمة على النمذجة في دروس الجغرافيا على تحليل الخرائط الموضوعية، الاستفادة من النماذج التفاعلية، والمقارنة الدقيقة للبيانات، هذه العمليات تشجع الطالب على اتباع نهج تحليلي في التفكير، مما يؤدي إلى تحسين مهاراته في تقييم المعلومات واتخاذ قرارات مستندة إلى الأدلة العلمية، وبالتالي دعم تطور التفكير النقدي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في سياق اعتبار الاستراتيجية القائمة على النمذجة في تدريس مبحث الجغرافيا جزءاً من استراتيجيات التعلم النشط، حيث يحتل الطالب مركزاً محورياً في العملية التعليمية .هذا النهج يحفز الطالب على البحث والاستكشاف المستقل ويعزز قدرته على تقييم مصداقية البيانات ومصادر المعلومات بشكل منهجي وناقد.

وقد أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين استخدموا أدوات تفاعلية مثل البرامج المخصصة والخرائط الرقمية كانوا أكثر اندماجاً مع المحتوى التعليمي وأبدوا قدرة أعلى على تطوير استنتاجات تستند إلى أدلة مبررة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سولاسمي (Sulasmi, 2020)، ودراسة الشمري (2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مهارات التفكير المستقبلي والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء القلبي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اكتساب مهارات التفكير المستقبلي

المجموعة	طريقة التدريس	العدد		القياس القبلي	القياس البعدي	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	النمذجة الجغرافية	37	المتوسط الحسابي	8.32	18.70	18.72	0.76
			الانحراف المعياري	3.35	2.50		
الضابطة	الاعتيادية	39	المتوسط الحسابي	8.41	11.38	11.37	0.74
			الانحراف المعياري	2.84	6.06		

*الدرجة الكلية للاختبار (20)

يتضح من الجدول (8)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار اكتساب مهارات التفكير المستقبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن الاختبار ككل في القياس القبلي (8.32)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (18.70)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن الاختبار ككل في القياس القبلي (8.41)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (11.38).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد عينة الدراسة، على اختبار اكتساب التفكير المستقبلي ككل، باعتبار الدرجات القبلية متغيرًا مشتركًا، ويبين الجدول (9) نتائج هذا التحليل.

جدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد عينة الدِّراسة على اختبار التفكير المستقبلي ككل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	1024.63	1	1024.63	48.59	0.000	0.40
القياس القبلي (مصاحب)	79.44	1	79.44	3.77	0.056	0.05
الخطأ	1539.52	73	21.09			
الكلي	2635.79	75				

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

يلاحظ من الجدول (9)، أن قيمة (F) المتعلقة باختبار اكتساب التفكير المستقبلي ككل بلغت (48.59)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي تبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إنّ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية كان أعلى منه للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (18.72)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (11.37). ولإيجاد حجم أثر استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في اكتساب اختبار التفكير المستقبلي ككل، تم حساب مربع إيتا Eta (square)، وبلغ (0.40)، أي أن حوالي (40%) من التباين في أداء أفراد عينة الدِّراسة على اكتساب اختبار التفكير المستقبلي البعدي يعود إلى استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية، الأمر الذي يدل على وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

لاستخدام استراتيجية قائمة على النمذجة الجغرافية في إكساب التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

يمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلاب المشاركين في الأنشطة المستندة إلى استراتيجية قائمة على النمذجة في تدريس مبحث الجغرافيا أصبحوا أكثر كفاءة في تحليل البيانات الجغرافية والتعامل معها بشكل فعّال، مما مكّنهم من تقديم مقترحات مبتكرة تلبي احتياجات المستقبل، وتُسهم الاستراتيجية القائمة على النمذجة في تدريس مبحث الجغرافيا في تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب، حيث تشجعهم على استكشاف حلول غير تقليدية للتحديات المستقبلية المحتملة . علاوة على ذلك، تسهم هذه الاستراتيجية في تطوير مقدرة الطلاب على فهم الروابط بين الأحداث الجارية وآثارها المستقبلية، من خلال توفير أدوات منهجية تساعدهم على استيعاب هذه الروابط بوضوح، وهذا الفهم يعزز مقدرتهم على تحديد تأثيرات التغيرات الحالية واستشراف النتائج المستقبلية المحتملة بشكل أكثر دقة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سولا سمي (Sulasmi, 2020)، ودراسة الرقابي (2019).

15.التوصيات والمقترحات:

1-دمج استراتيجيات النمذجة الجغرافية في مبحث الجغرافيا للصف العاشر الأساسي لتعزيز مهارات التفكير الناقد والتفكير المستقبلي.

2-الاهتمام بتدريب المعلمين على تصميم وتنفيذ أنشطة قائمة على النمذجة.

ويقترح الباحثان إجراء دراسات مشابهة من خلال استخدام متغيرات جديدة غير التي استخدمها الباحثان في هذه الدراسة.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو عقيل، إبراهيم (2022). تحليل مهارات التفكير فوق المعرفي أثناء عمليات النمذجة الرياضية في بيئة تكنولوجية لدى طالب. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 19(3)، 263-298.

أبو منديل، ميادة والأغا، عبد المعطي (2015). **إثراء وحدة مقترحة في مبحث الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الجمل، محمد (2005). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**، القاهرة: عالم الكتب.

الخروصي، عيسى (2023). التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الحكومية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة العلوم النفسية**، 7(45)، 71-81.

الرقابي، فاطمة (2019). فاعلية استخدام المحطات التعليمية في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، جامعة أسيوط، 1(3)، 37-64.

سعادة، جودت (2019). تقويم المناهج التوجهات الحديثة – المعايير العالمية – التطبيقات التربوية – التطلعات

المستقبلية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشمري، حمد (2016). أثر استخدام استراتيجية التخيل في تدريس مبحث الاجتماعيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكر الناقد لدى طالب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، 2(2)، 394-424.

الشمري، عبيد والقطان، هاني والكندري، خالد (2018). النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، 2(180)، 826-897.

طه، هند (2016). **أثر استخدام استراتيجيتي النمذجة والخرائط العقلية في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي وتفكيرهم العلمي**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

عبد المحسن، سرمد (2020). علاقة مهارات التفكير المستقبلي بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، (5)، 2-37.

العساف، كادي (2024) فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية تقدير الذات في مرحلة الطفولة المبكرة، **مجلة المناهج وطرائق التدريس**، 3(2)، 17-42.

العمري، صالح (2004)**. تدريس الجغرافيا وفق رؤية الاقتصاد المعرفي (النظرية والتطبيق)**، (ط1)، الزرقاء، الأردن.

عودة، أحمد (2010) **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الغانمي، إيمان (2022). التفكير المستقبلي لدى طلبة أقسام علوم الحياة. **مجلة نسق**، 34(4)، 1-16.

غيلاني، كريمة (2017). **التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

قطامي، يوسف (2005). **نظريات التعلم والتعليم**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المحيسن، إبراهيم (2001) **تدريس العلوم، تأصيل وتحديث**، الرياض، العبيكان للنشر والتوزيع.

المنياوي، دنيا (2024) **استراتيجيات التدريس الحديثة وطرائق التفكير المختلفة**، القاهرة: الانجلو المصرية للنشر والتوزيع.

وادي، أكرم (2007). عوامل تدني التحصيل الدراسي في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. **المجلة العربية للنشر العلمي**، ع (18)، 512-540.

المراجع الأجنبية

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of curriculum studies*, *31*(3), 285-302.

Bandura, A. (1997) **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. WH Freeman and Company, New York.

López P, Torrance M, Rijlaarsdam G and Fidalgo R (2017). *Effects of Direct Instruction and Strategy Modeling on Upper-Primary Students' Writing Development*. Front. Psychol. 8:1054. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01054

Odom, A. & Kelly, P. (2001). Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology students. *Science Education*, *85*(6), 615-635.

Sulasmi، E. (2020). Effectiveness of Modeling Learning Strategies to improve Student Learning Outcomes. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) Humanities and Social Sciences,* 4(1):926-936.

The Impact of a Modeling-Based Strategy on Developing Critical Thinking and Future Thinking Skills in Geography among Tenth Grade Students in Jordan

Abstract

The study aimed to identify the impact of a model-based strategy on the development of critical thinking and future thinking skills in the subject of geography among tenth grade students in Jordan, the study relied on the quasi-experimental curriculum through the development of a test for critical thinking skills, and a test for future thinking skills, the study was applied to a sample of (76) students from the tenth grade students at Othman Bin Affan School affiliated to the First Directorate of Education in Amman, who were distributed into two groups, the first experimental and included (37) The second group was a male and female student, and the second group included (39) male and female students.

The results of the study showed that there is a positive and statistically significant effect at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) for the use of a model-based strategy in developing critical thinking skills and future thinking skills among tenth grade students in Jordan.

The study recommended integrating geographic modeling strategies into curricula to enhance critical thinking and future thinking skills.

Keywords: Modeling, Critical Thinking, Future Thinking, Geography, Students.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/8/18م تاريخ قبول البحث: 2025/11/16م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

القدرة التنبؤية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين

سمر محمود عتوم* د. عرين محمد غزيوات**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة جرش. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (70) مرشدًا ومرشدة، تم اختيارهم عشوائيًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للإشراف الإرشادي، وتكوّن من (35) فقرة، وتضمن خمسة أبعاد: الإرشاد، والاستشارة، والدعم، والتدريب، والتقييم. وتم تطوير مقياس الرضا الوظيفي، وتكوّن من (35) فقرة .أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الإشراف الإرشادي بجميع أبعاده، وجاءَ المجالُ الأعلى هو الإرشاد، يليه الاستشارة، ثم الدعم، فالتدريب، وأخيرًا التقييم، وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي. كما أظهرت النتائج أن الإشراف الإرشادي يتنبأ بالرضا الوظيفي بنسبة (38.6%)، مع وجود علاقة طردية بينهما. وأوصت الدراسة بتعزيز برامج التدريب والدعم الإشرافي، وتنويع أساليبه بشكل دوري، وتحسين بيئة العمل، وتقليل الإرهاق المهني.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الإشراف في الإرشاد، الرضا الوظيفي، المرشدين التربويين.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. samora.otoom@gmail.com
** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1.المقدمة:

يُعدّ الإرشاد التربوي مكوّنًا أساسيًا في العملية التعليمية، إذ يعزز النمو النفسي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة ويساعدهم على مواجهة التحديات بوعي ومرونة. ويتطلب أداء هذا الدور كفاءة مهنية عالية وإشرافًا إرشاديًا فعّالًا يوفّر التوجيه والدعم والتغذية الراجعة المستمرة. فالإشراف الإرشادي يمثل عملية تطوير مهني تهدف إلى رفع جودة الخدمات الإرشادية وتعزيز رضا المرشدين عن عملهم، بما ينعكس إيجابًا على أدائهم واستقرارهم المهني.

يوفّر الإشراف إطارًا لترتيب المعرفة والمهارات حول ما وكيف سيُعلِّم المُشرِف الخاضعَ للإشراف، من حيث التطوير المهني .(Corey et al., 2021) ويُعَدُّ الإشرافُ تدخُّلًا يُقدِّمه عضوٌ أكثر خبرةً في مهنةٍ ما لزميلٍ أو زملاء أقلَّ خبرةً، ويكونون عادةً أعضاءً في نفس المهنة. هذه العلاقة تقييميّةٌ وتسلسليّةٌ، وتمتدُّ بمرور الوقت، ولها أغراضٌ متزامنةٌ، هي: تعزيز الأداء المهنيّ للشخص أو الأشخاص الأقلِّ خبرةً، ومراقبة جودة الخدمات المهنيّة المُقدَّمة للمُسترشدين، والعمل كبوّابٍ للمهنة المعنيّة التي يسعى الخاضعُ للإشراف إلى دخولها.(Bernard & Goodyear, 2014)

إنّ عملية الإشراف تُنفَّذ من خلال مُشرِفين ذوي خبرةٍ تمّ تدريبُهم تدريبًا كافيًا على المنهج الإشرافي. كما أنّ المُشرِف يعمل على تعزيز النموّ الشخصيّ والمِهَنيّ للمرشِد بهدف تحسين كفاءته المعرفيّة والمَهاريّة، وزيادة وعيه الذاتيّ، وتنمية مستوى الخدمات الإرشاديّة المُقدَّمة للمُسترشدين (الشريفين، 2015). وأشارت أبو مزيد (2015) إلى أنّ الإشراف الإرشاديّ يُساعِد في تخفيف ضغوط العمل لدى المُرشِدين التربويين. ويُركِّز الإشراف الإرشاديّ على تمكين دور المُرشِد التربويّ، وتعزيز هويّته المهنيّة، وتحسين فعاليّة الذات، وتعزيز العافية والعناية بالذات . (Bledsoe et al, 2021)

يُجسِّد الرِّضا الوظيفيُّ أحد العناصر التي تُمكن المرشِد التربويّ من أداء عمله والاستمرار فيه بل وتطويره والإبداع فيه؛ لتنمية العلاقة بين المرشِد والمُسترشِد، وتنمية السلوك الإبداعي لدى المرشِد، وإيجاد الدوافع لديه لبذل مزيدٍ من الجهد. فمن خلال تحقيق الرِّضا الوظيفي، يُصبح بإمكان المرشِد أن يحتفظ بقوة عملٍ مستقرة، وطموحاتٍ عالية، ورغبةٍ في أداء العمل والوصول إلى الكفاءة الذاتية المطلوبة (المشعان، 2003).

يرتبط الرِّضا الوظيفيُّ عند المرشِد التربويّ بالرِّضا عن مختلف جوانب بيئة العمل المحيطة به، التي تتضمن المُسترشِد، والمُشرِف، والزملاء، والإدارة التربوية. ومن ناحيةٍ أخرى، تتضح ملامح الرِّضا من إنتاجية وكفاءة المرشِد التربويّ في العمل، ومن الطريقة التي يُنظر إليه بها من قِبَل

مُشرِفه وزملائه في العمل، والمؤسسة التربوية التي يعمل فيها. ويؤثر ذلك على جودة الخدمات الإرشادية المُقدَّمة للطلبة والمجتمع المدرسيّ (علي، 2021).

2.مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحثة مرشدة تربوية في مدارس محافظة جرش لمدة ستة عشر عامًا، وعملها مشرفة على المرشدين التربويين من خلال زيارات إشرافية مستمرة وتواصل مباشر معهم، لاحظت وجود صعوبات وتحديات ومشكلات تحدّ من فاعليتهم المهنية. تتمثل هذه المشكلات في ضعف الثقة بجدوى الخدمات الإرشادية المقدمة، ونقص المهارات المعرفية والعملية، وضعف توثيق السجلات، إضافة إلى مشكلات بيئة العمل والعلاقات مع الإدارة والزملاء، وغموض الأدوار المهنية، ما ينعكس سلبًا على نموهم الشخصي والمهني ويقلل من رضاهم الوظيفي.

إذ بيّنت دراسة جوزيف ونيرملا (Josep& Nirmala , 2019)أن (49%) من المرشدين غير راضين عن حياتهم المهنية اليومية، فيما أظهرت دراسة تان وشو (Tan & Chou, 2018) علاقة إيجابية بين الإشراف الجماعي المنظم والرضا الوظيفي، وأكدت دراسة لامبي وسياس (Lambie & Sias, 2009) أن الإشراف الإيجابي يرفع مستوى الرضا والكفاءة بنسبة تتراوح بين (70–80%).

كما أشارت دراسة كول (Coll, 1995)إلى أن غياب الإشراف يؤدي إلى تراجع جودة الخدمات الإرشادية، بينما أوضحت دراسة ويلسون وآخرين (Wilson et al., 2015) أن عدم رعاية المرشدين الجدد وتكليفهم بمهام إدارية يقلل جودة العمل الإرشادي. كما بيّنت إسماعيل (2019) والوديان (2004) أن دور الإشراف الإرشادي في الأردن ما يزال غامضًا وضعيفًا بسبب قلة البرامج التدريبية وضعف الإعداد المسبق للمشرفين. حيث بلغ عدد المرشدين والمرشدات مع بداية الفصل الاول من العام الدراسي 2021/2022 (2212) مرشدا ومرشدة بواقع (879) مرشدا تربويا في مدارس الذكور و(1333) مرشدة تربوية في مدارس الإناث (وزارة التربية والتعليم،2022).

بناءً على ذلك، تبرز الحاجة لتفعيل الإشراف الإرشادي بوصفه أداة أساسية لتطوير المهارات المهنية، ودعم الكفاءة الذاتية، وتعزيز الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين، مما يشكل منطلقًا لدراسة القدرة التنبؤية للإشراف الإرشادي في تحسين هذه الجوانب.

3.أسئلة الدراسة:

تُجيب الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما القدرةُ التنبؤيةُ للإشرافِ الإرشاديّ في الرضا الوظيفيّ لدى المرشدين التربويين؟

ويتفرعُ عن هذا السؤالِ الأسئلةُ الفرعيةُ الآتية:

السؤال الأول :ما مستوى الإشرافِ في الإرشاد للمرشدين التربويين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفيّ للمرشدين التربويين؟

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين؟

4.أهداف الدراسة:

-التعرُّفُ إلى مستوى الإشرافِ في الإرشاد على الرضا الوظيفيّ للمرشدين التربويين.

-التعرف إلى القدرة التنبؤية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين

5.أهمية الدراسة:

تكمنُ أهميةُ هذه الدّراسةِ في جانبٍ نظريّ وعمليّ، وهي كما يأتي:

الأهمية النظرية:

-تُسهمُ الدراسةُ الحاليةُ في الكشفِ عن تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين

-تُسلطُ هذه الدراسةُ الضوءَ على الحاجةِ إلى وجودِ مشرفينَ للإرشاد التربويّ، ومرشدينَ مؤهلينَ راضينَ عن وظائفهم.

الأهمية التطبيقية:

-تُسهمُ نتائجُ الدراسةِ المشرفينَ في اختيارِ أفضلِ الطرائقِ الإشرافيةِ لمساعدةِ المرشدينَ التربويينَ، وتقديمِ الدعمِ والرعايةِ النفسيةِ لهم.

-تُوفّرُ الدراسةُ الحاليةُ أدواتٍ لقياسِ مستوى الإشرافِ في الإرشاديّ، ومستوى الرضا الوظيفيّ، قد تُساعدُ الباحثينَ على تطويرِها وتطبيقِها على عيناتٍ مختلفةٍ.

6.حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسةُ على المرشدينَ التربويينَ في محافظةِ جرش.

-الحدود الزمانية: تمَ تطبيقُ الدراسةِ في الفصلِ الدراسيّ الثاني للعامِ الدراسيّ.(2024/2025) .

-الحدود المكانية: تمَ تطبيقُ الدراسةِ على المدارسِ الحكوميةِ في محافظةِ جرش.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسةُ على القدرة التنبؤية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين

7.محددات الدراسة:

تتحدد مدى إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة وفقا لمدى صدق استجابات أفراد عينة الدراسة ودقة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

التعريفات المفاهيمية والإجر ائية:

تشتملُ الدراسةُ على التعريفاتِ المفاهيميةِ والإجرائيةِ الآتية:

الإشراف الإرشادي:(Counseling Supervision)" تدخُّلٌ يُقدِّمُهُ عضوٌ متمرِّسٌ في مجالِ الإرشاد إلى مرشدينَ أقلَّ خبرةً. وتُعَدُّ هذه العلاقةُ تقييميةً ومستمرةً، وتهدفُ إلى تحسينِ الأداءِ المهنيّ للمرشدِ الجديد، ومراقبةِ جودةِ الخدماتِ المهنيةِ المقدَّمةِ للمسترشدين، والعملِ كحارسِ بوابةٍ لأولئك الذين يحاولونَ دخولَ المهنة".(Bernard & Goodyear, 2009: 7)

ويُعرَفُ الإشراف الإرشادي إجرائيًا: بالدرجةِ التي حصل عليها المستجيبُ على مقياسِ الإشرافِ الإرشاديّ الذي سيُعَدُّ للدراسةِ الحالية.

الرِّضا الوظيفي:(Job Satisfaction) هو مستوى التوافقِ بين شخصيةِ الفردِ وبيئةِ العملِ التي يعملُ بها؛ حيثُ يرى أنَّ رضا الفردِ يعتمدُ على مدى توافقِ خصائصهِ واهتماماتهِ مع متطلباتِ وسماتِ الوظيفة. إذا وُجدَ هذا التوافقُ، فمن المُعتقَدِ أن يشعرَ الفردُ بالرضا فيُحقِّقَ الانسجامَ في العمل.(Holland, 1977)

ويُعرَفُ الرِّضا الوظيفي إجرائيًا: بالدرجةِ التي حصل عليها المستجيبُ على مقياسِ الرِّضا الوظيفيّ الذي سيُعَدُّ للدراسةِ الحالية.

المرشدون التربويون :(Educational Counselors)"هم المرشدونَ في مدارسِ الأردن، الحاصلونَ على الدرجةِ الجامعيةِ الأولى على الأقلِّ في تخصُّصِ الإرشاد التربويّ أو الصحةِ النفسيةِ، أو تخصُّصِ علمِ النفس" (وزارة التربية والتعليم، 2018: 19).

ويُعرَفُ المرشدون التربويون إجرائيًا: بأنَّهُم المرشدُون التربويّونُ الذين يعملون في المدارسِ الأساسيةِ والثانويةِ الحكومية في مديريةِ تربيةِ محافظةِ جرش للعام.(2024/2025)

الأدب النظري والدراسات السابقة

الإشراف الإرشادي(Counseling Supervision)":

يعرف ستارلينغ وبيكر (Starling & Baker, 2000) الإشراف بأنه "عملية تعليمية مستمرة يقوم فيها شخص بدور المشرف بمساعدة شخص آخر (المشرف عليه) على اكتساب السلوك المهني المناسب، من خلال دراسة الأنشطة المهنية للمشرف عليه."

وأشار بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2014) إلى أن الإشراف الإرشادي يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تشمل:

-تطوير الكفاءة المهنية: يُعدُّ الإشراف وسيلة لتنمية مهارات المرشدين التربويين وزيادة كفاءتهم في التعامل مع مواقف الإرشاد المتنوعة، فمن خلال الإشراف يتمكن المرشدون من تحسين قدراتهم في التحليل واتخاذ القرارات بناءً على احتياجات الطلاب ومقتضيات البيئة التعليمية.

-دعم النمو الشخصي والمهني: يساعد الإشراف المرشدين على التفكير بعمق في ممارساتهم مما يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، ورفع شعورهم بالكفاءة الذاتية.

-تحقيق الرضا الوظيفي: يساعد الإشراف الإرشادي المرشدين على الشعور بالدعم والمساندة مما يسهم في زيادة رضاهم عن عملهم. فعندما يشعر المرشد بأن لديه مشرفًا يهتم بتطويره، فإنه يصبح أكثر التزامًا بمهنته وأكثر قدرة على التعامل مع الضغوط المهنية.

-تحسين جودة الخدمات الإرشادية :يعتبر الإشراف وسيلة هامة لضمان جودة الخدمات المقدمة من قبل المرشدين. من خلال الإشراف الفعّال، يتم تحسين جودة التوجيه والدعم الذي يتلقاه الطلاب من خلال مرشدين مدربين وقادرين على تقديم إرشادات بنّاءة ومفيدة.

يمكن تقسيم أهداف الاشراف الإرشادي وبحسب ما أوضحه (Proctor,1986 ، كما ورد في Bernard&Goodyear,2014)، إلى ثلاثة محاور رئيسية:

الهدف التكويني: ويُعنى بدعم عملية التعلم والتعليم، من خلال تزويد المتدربين بالمعرفة والمهارات اللازمة التي تمكّنهم من أداء مهني فعّال.

الهدف المعياري: ويتمثل في ضمان تقديم خدمات إرشادية عالية الجودة، والحفاظ على رفاهية المسترشدين من خلال الالتزام بالمعايير المهنية والأخلاقية.

الهدف الترميمي: الذي يوفّر بيئة آمنة للمتدربين للتعبير عن احتياجاتهم النفسية والمهنية، مما يساعدهم في الوقاية من الضغوط المهنية والاحتراق النفسي

المبادئ الاساسية في الاشراف الإرشادي

تدعم عملية الإشراف الإرشادي التطور المستمر للمشرفين من خلال تقييم أدائهم وتقديم التغذية الراجعة التي تساعدهم على تحسين مهاراتهم وإثراء معرفتهم (Hoh & McDowell, 2021). ويعزز الإشراف التكيف مع الاحتياجات الفردية لكل مرشد، مما يتطلب تغيير تقنيات الإشراف بناءً على تطور المشرف والمشرف عليه (Ladany & Inman, 2018). من المبادئ الأساسية في الإشراف الإرشادي أيضًا أن العلاقة بين المشرف والمشرف عليه يجب أن تكون

تعاونية، مبنية على الثقة المتبادلة، حيث يمكن للمشرف تقديم ملاحظات تصحيحية، بينما يتلقى المشرف عليه الدعم والإرشاد الذي يساعده في تحقيق التطور المهني (Borders & Brown, 2015). كذلك، يُعتبر الإشراف دعمًا شخصيًا وعاطفيًا للمشرف عليه، مما يمكنه من التعامل مع المعيقات والضغوط التي قد تنشأ نتيجة للعمل مع المسترشدين (McMahon & Watson, 2020). يتطلب الإشراف أيضًا تعزيز المعايير المهنية والأخلاقية لتقديم الخدمات الإرشادية بفعالية للمسترشدين (Sue & Sue, 2019). كما يتضمن الإشراف تقديم تدريب مستمر على المهارات والتقنيات العلاجية مثل الاستماع الفعّال والتحليل النفسي. (Watkins, 2016) وفي ظل تمكين المعرفة العملية والنظرية، يُشجع المشرفون المشرف عليهم على المشاركة في الأبحاث العلمية وتفعيلها في العمل الإرشادي.Wilkins, 2022)

النماذج الإشر افية :Supervision Models

يستند الإشراف الإرشادي إلى عدد من النظريات والنماذج التي تعد إطار عمل يساعد المشرفين على تحديد الأهداف الإشرافية والجلسات والمهارات والكفايات وآليات التقييم (الخوالدة وطنوس،2018).

حيث يوفر نموذج الإشراف هيكلا لتنظيم المعرفة والمهارات التي سيستخدمها المشرف لتوجيه المتدرب فيما يتعلق بالتطوير المهني .(Borders & Brown, 2009; Corey et al., 2021) وقد تم تطوير نماذج إشرافية مختلفة لفهم وإجراء عملية الإشراف السريري.

من الضروري أن يتبنى المشرفون نموذجًا معينًا في تدريب الإشراف لكي يتمكنوا من إجراء العملية بشكل منظم ومنهجي (Atik et al., 2014) .يعتبر النموذج الذي يعتمد عليه المشرف بمثابة مرجع نظري يساعد في اختيار أساليب وتقنيات الإشراف، وتنظيم المعارف والمهارات التي يتعين على المرشدين المتدربين اكتسابها، بالإضافة إلى تقييمهم (Borders & Brown, 2005) .

حيث توفر نماذج الإشراف إطارًا مفاهيميًا للمشرفين. كأطر مفاهيمية، تساعد النماذج في جعل الإشراف متماسكًا وتوجه المشرفين نحو تقديم إشراف يلبي احتياجات المشرفين عليهم. يمكنها أيضًا الاهتمام بالسياقات التنظيمية وكذلك السياقات الاجتماعية والمهنية وتشمل أنماطًا قائمة على العلاج النفسي مثل النماذج النفس ديناميكية والسلوكية والمعرفية، إضافة إلى النماذج التنموية يجب أن يتضمن الإشراف الجيد مراقبة ما إذا كانت الاستشارات أو العلاجات المقدمة بطريقة تتماشى مع نموذج إشراف قائم على العلاج النفسي والتطور، وعملية الإشراف (Bernard & Goodyear, 2014).

فاختيار المشرف للنموذج يعتمد على: المشرف، والمشرف عليه، والسياق البيئي (Hart, 1982).

8.الرضا الوظيفي:

إن تحقيق توازن بين الحياة الشخصية والعمل يؤدي إلى رفع مستوى الرضا الوظيفي، خاصة عند توفر دعم كبير من المشرفين، الذي يحفز الموظفين على القيام بالتزاماتهم العائلية بمرونة كبيرة. توفر سياسات مرونة العمل، مثل العمل عن بُعد أو خيارات الوقت المرن، يعزز الرضا ويقلل من المشاعر السلبية تجاه العمل، مما ينعكس إيجابيًا على الأداء والإنتاجية. حيث إن دعم المشرفين لهذا التوازن يمكّن الموظفين من الشعور بالانتماء الوظيفي ويخفض من احتمالات الاحتراق الوظيفي(Kakar et al., 2023) .

يعرف الرضا الوظيفي بأنه مقدار الشعور الإيجابي أو السلبي تجاه العمل وتقييمه للظروف المحيطة ببيئة العمل، ويتأثر بعدة عوامل، منها التحديات في العمل، والزملاء، والراتب، والترقية (Spector, 1997).

العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين:

الضغط الوظيفي والتوتر :تعد الأعمال الإدارية من العوامل المؤثرة سلبًا. حيث وجدت دراسة أن الضغط المهني يؤثر سلبًا على رضا المرشدين، وذلك عند تحمل أعمال إضافية تؤدي إلى الإنهاك الوظيفي.(ASCA, 2022)

الدعم من الزملاء والمشرفين: يؤدي توفر الدعم من الإدارة والزملاء إلى تنمية الرضا الوظيفي من خلال إيجاد البيئة الإيجابية في العمل. حيث يشعر المرشدون بتقدير دورهم وتعاونهم مع زملائهم (الغامدي، 2023).

التوازن بين العمل والحياة الشخصية :يؤدي إلى تحسين الرضا الوظيفي من خلال منح المرشدين مرونة للتعامل مع الأنشطة الشخصية، مما ينعكس إيجابًا على مستوى السعادة العامة والالتزام بالعمل.(Mullen et al., 2018)

مُسبِّبات الرِّضا الوظيفي:

تتنوع التفسيرات المتعلقة بمُسبِّبات الرضا الوظيفي ضمن ثلاثة اتجاهات رئيسية: الأول هو النهج القائم على السمات الشخصية، الذي يرى أن الفروق الفردية في الشخصية تلعب دورًا كبيرًا في تحديد مستويات الرضا، حيث تُظهر الدراسات أن نحو(30%)من التباين في الرضا الوظيفي يُعزى إلى العوامل الوراثية (Ilies & Judge, 2003) .وتشمل هذه الفروق سمات مثل العصبية، والانبساط، والانفتاح على الخبرات، والقبول، والضمير المهني، إلى جانب سمات أخرى

مثل مكان السيطرة، والكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، التي تُعرف مجتمعة بمفهوم "التقييم الذاتي الأساسي يركّز النهج السياقي على تأثير بيئة العمل وعناصرها مثل تنوع المهارات، والاستقلالية، والتغذية الراجعة، بالإضافة إلى العوامل الضاغطة كعبء العمل والصراعات، والدعم الاجتماعي، التي ثبت ارتباطها بمستوى الرضا .(Spector, 1997) أما النهج التفاعلي، فيفترض أن تأثير ظروف العمل لا يكون موحدًا على الجميع، بل يتفاوت حسب طبيعة الفرد وتفضيلاته. فكلما زاد التوافق بين متطلبات الوظيفة وميول الفرد أو قدراته، ارتفع مستوى الرضا، وهو ما أكدته دراسات أظهرت أن الفجوة الصغيرة بين ما يريده الموظف وما يحصل عليه ترتبط برضا وظيفي أعلى .(Verquer, et al., 2003) كما أظهرت الأبحاث أن خصائص مثل الاستقلالية تكون أكثر أهمية للموظفين ذوي الحاجة العالية للنمو، وكذلك يستفيد أصحاب الكفاءة الذاتية العالية من بيئات العمل التي توفر مستوى أكبر من التحكم ,.Judge et al) .(2000وبناءً عليه، يمكن القول: إن الرضا الوظيفي يتأثر بمجموعة معقدة من العوامل الشخصية والبيئية، إلى جانب مدى التوافق بين الاثنين.

النظريات والنماذج المفسرة للرضا الوظيفي:

في هذا الجزء، سنتناول التعرف على أهم النظريات والنماذج التي تناولت تفسير مفهوم الرضا الوظيفي، حيث تسعى هذه النظريات إلى توضيح العوامل التي تؤثر على شعور الفرد بالرضا في بيئة العمل، وتحليل الدوافع والسلوكيات المرتبطة به.

النظرية التحليلية Analytical Theory:

تعد المنظورات السيكو ديناميكية امتدادًا للأفكار التي وضعها فرويد، وتطورت لاحقًا من خلال أعمال أدلر وإريكسون، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التجارب المبكرة في حياة الفرد، خصوصًا داخل إطار العائلة، قد تستمر في التأثير بشكل لا واعٍ على اختياراته المهنية ودرجة رضاه عن العمل عبر مراحل الحياة المختلفة.(Axelrod, 2001 Watkins & Savickas, 1990)

وفي إطار التحليل النفسي، يُنظر إلى اختيار المهنة والعمل المجزي كوسيلة دفاعية نفسية: إما من خلال التسامي بالدوافع الغريزية (الليبيدية)، أو عبر تحقيق توازن بين مكونات النفس الثلاثة: الهو، والأنا، والأنا الأعلى(Marcus, 2017) ، أو من خلال السعي لتحقيق أهداف مثالية عبر موازنة النرجسية الذاتية مع احتياجات الآخرين(Axelrod, 2001) .

النظريات السلوكية (Behavioral theories):

أ. نظرية الإشراط الإجرائي:

تُعد نظرية الإشراط الإجرائي من النظريات السلوكية المهمة، حيث ترى أن الموظف سيستمر في أداء السلوك الذي يُعزّز ويكافأ. فإذا تمت مكافأة موظف معين لعدم ارتكابه أخطاء، فإن هناك احتمالًا كبيرًا أن يستمر في تقديم عمل عالي الجودة. أما إذا كانت المكافأة تعتمد فقط على كمية العمل المنجز دون الاهتمام بنوعيته، فقد يؤدي ذلك إلى تراجع الجودة مع سعي الموظف لزيادة الكمية على حساب النوعية. وتؤكد النظرية أيضًا أن الموظفين يختلفون في استجابتهم لأنواع المكافآت، مما يتطلب من المديرين أن يكونوا على دراية تامة بهذه الفروقات. فبعض الموظفين يتحفزون بالكلمة الطيبة أو بابتسامة الرضا، بينما يفضّل آخرون المكافآت المالية. وهناك من يعتبر المكافأة بمثابة دعم يمكنه من ممارسة العمل الذي يحبّه .لذلك، فإن تقديم المكافآت المناسبة لكل موظف يسهم بشكل كبير في تعزيز الرضا الوظيفي وزيادة دافعية الأداء (الصمادي،2022).

نظرية التعلم الاجتماعي (Social learning theory)

تُبرز نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي أهمية التعلم من خلال الملاحظة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى الموظفين. فالموظفون لا يكتسبون المهارات والخبرات فقط من خلال التجربة المباشرة، بل أيضًا عبر مشاهدة زملائهم أو الاستماع للتوجيهات اللفظية أو متابعة تجارب الآخرين عبر وسائل الإعلام المختلفة. (Cherry,2024).

نظرية التوقع:(Expectancy Theory)

تستخدم نظرية التوقع لشرح الآلية التي يستخدمها الناس لاتخاذ قراراتهم بين عدة خيارات مختلفة. يتكون الإطار العام من ثلاث مفاهيم رئيسية:

القيمة :(Valence) مدى جاذبية النتيجة المرجوة بالنسبة للفرد.

الوسيلة :(Instrumentality) الإيمان بأن الأداء الجيد سيؤدي بالفعل إلى المكافأة.

التوقع :(Expectancy) مدى ثقة الفرد في أن جهده سيؤدي إلى أداء جيد.

تُستخدم هذه المفاهيم لتقييم قوة التحفيز الناتجة عن السمات والسلوكيات (Chiang & Jang, 2008).

نظرية العاملين لهيرزبيرج (Herzberg's Two-Factor Theor) عام (1959) من أبرز النظريات المرتبطة بالعوامل المحفزة أو الدافعة، وهي تلك الحاجات التي تدفع الفرد لتقديم مزيد من

الجهد والنشاط في العمل. وبالتالي، فإن وجود هذه العوامل في المؤسسة يؤثر بشكل إيجابي، مثل: الاعتراف من الإدارة بالعمل الجيد، الإنجاز، التقدير من الزملاء والرؤساء، المسؤولية، وفرص النمو الوظيفي. هذه العوامل تسهم في زيادة دافعية الفرد تجاه عمله. في حال غياب بعض هذه العوامل، قد يشعر الفرد بدرجة أقل من الرضا، لكن هذا الغياب لا يؤدي إلى شعور بعدم الرضا تمامًا، بل يمنع حدوث حالات عدم الرضا بناءً على هذه النظرية، (الأزهر وبوفولة،2020).

المرشدون التربويون:

يُعد المرشد التربوي عنصرًا محوريًا في العملية التعليمية، حيث تتعدد أدواره لتشمل الجوانب النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية للطلبة. فقد أشار بنات وآخرون (2020) إلى أهمية فعالية أداء المرشد في مختلف أدواره الإرشادية. وتعد الوظيفة الإرشادية للمرشد شاملة، حيث عرّفته أبو عيطة (2015) بأنه مختص مهني يقدم خدمات متنوعة تهدف إلى مساعدة الطلبة على فهم قدراتهم وتحقيق أهدافهم، بينما ركز نصور (2020) على دوره الأساسي في الإشراف والتقييم ضمن العملية الإرشادية.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم (2018) مجموعة من المهام الرئيسة للمرشد، منها: جمع وتحليل معلومات الطلبة، اختيار الأساليب الإرشادية المناسبة، توثيق البيانات، الإشراف على البرامج الوقائية، وتقديم الاستشارات للأهالي. وتشمل مجالات عمله أربعة أبعاد رئيسة:

المجال النفسي :دعم الطلبة في التغلب على التحديات الانفعالية (حسين، 2015).

المجال الاجتماعي :تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والاندماج (أبو حماد، 2014).

المجال المهني :توجيه الطلبة نحو اختيار تخصصات تناسب قدراتهم (مايكل إس، 2015).

المجال الأكاديمي :مساعدة الطلبة على التغلب على صعوبات التعلم (السفاسفه، 2003).

تؤكد الدراسات الحديثة أهمية الأدوار المتعددة للمرشد، مثل الإرشاد الفردي الذي يُسهم في خفض القلق (أبو سرور،2021)، والتوجيه الجمعي الذي يساعد على تقليل التعثر الدراسي (الشمراني، 2022)، والتوجيه المهني المرتبط باختيار التخصصات المستقبلية (عبد الرازق، 2023). كما يلعب المرشد دورًا وقائيًا فعالًا في تقليل السلوكيات السلبية، مثل السلوك العدواني (الهزاع، 2020)، ويشارك في تعزيز التعاون مع الأسر والمعلمين (العتابي وآخرون، 2021)، إضافة إلى تنفيذ برامج إرشادية موجهة أثبتت فاعليتها (الخزرجية، 2022)، والمشاركة في اتخاذ قرارات تربوية داخل اللجان المدرسية (العنزي، 2021).

أما فيما يخص خصائص المرشد التربوي الناجح، فتُعد المهارات الشخصية والمهنية أساسية لنجاحه. من هذه الخصائص: الذكاء العاطفي الذي يسهم في تعزيز العلاقة مع الطلبة (الخالدي،

2021)، ومهارات التواصل الفعال (العامري وآخرون، 2020)، والمرونة النفسية (أبو الرب، 2022)، والاطلاع على الأساليب الحديثة في الإرشاد (النجدي، 2023). كما تُعد الأخلاقيات المهنية ركيزة أساسية في عمله، لا سيما الحفاظ على السرية والعدالة (أحمد وآخرون، 2021)، إلى جانب المهارات التقنية في التعامل مع الأنظمة الرقمية (الدليمي، 2022)، والتعاون مع الكادر المدرسي لتعزيز فاعلية الخطط الإرشادية (العنزي، 2020).

الدراسات السابقة التي تناولت الإشراف الإرشادي:

هدفت دراسة لامبي وسايس(Lambie & Sias, 2009) إلى التعرُّف على تأثير الإشراف الإرشادي على الكفاءة الذاتية للمرشدين ورضاهم الوظيفي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام استبانة لعينة مكونة من (209) مرشدين ومرشدات يعملون في الولايات المتحدة. استندت الدراسة إلى تحليل بيانات مرشدين يتلقون الإشراف، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الإشراف الفعّال، يُسهم بشكل كبير في تعزيز الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي للمرشدين التربويين، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم وشعورهم بالرضا عن العمل.

أجرى شحادة وآخرون(2019) دراسة هدفت إلى التعرُّف على تأثير برنامج الإشراف الإرشادي على التطور المهني لأداء المرشدين التربويين في محافظتي بيت لحم وأريحا. تكونت عينة الدراسة من (36) مرشداً ومرشدة. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور أداء المرشد التربوي تُعزى إلى متغير وجود مشرف مهني، فيما ظهر فرق دال إحصائياً لصالح العينة الضابطة في محور الزيارات الميدانية.

أجرت سارايباه ونياديره (Saripah &Nadhirah, 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف كيفية تطبيق الإشراف في خدمات التوجيه والإرشاد في المدارس الثانوية. استخدمت الدراسة منهجية مختلطة تجمع بين البيانات الكمية والنوعية. تم اختيار العينة باستخدام طريقة العينة القصدية، وشملت المرشدين في المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة باندونغ. اعتمدت الدراسة على أداة تقييم احتياجات الإشراف الشامل (IKSK) "لجمع البيانات. وكانت أبرز نتائج الدراسة توضح تنفيذ الإشراف في عدة جوانب، بما في ذلك تقييم الكفاءة، وتطوير البرامج، وتنفيذ خدمات التوجيه والإرشاد. كما تم تقييم جوانب أخرى مثل التطوير الذاتي والاحترافية للمستشارين، مما يسهم في تحسين فعالية خدمات التوجيه والإرشاد في المدارس.

وأجرى يلديرم ويوكسيل (Yıldırım & Yüksel, 2023) دراسةً هدفت إلى استكشاف دور خصائص المرشد الفعّال في تعديل العلاقة بين سلوكيات مشرفي المرشدين من جهة، والانتماء

المهني والرضا الوظيفي للمرشدين من جهة أخرى. شملت العينة (661) مرشدًا في اسطنبول، وتم استخدام استبيان الإشراف، مقياس تقييم خصائص المرشد الفعّال، مقياس الانتماء المهني، مقياس الرضا الوظيفي، ونموذج المعلومات الشخصية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الانتماء المهني والرضا الوظيفي من جهة، وبين خصائص المستشار الفعّال وسلوكيات المشرفين من جهة أخرى. وأن خصائص المرشد الفعّال تؤثر أيضًا بشكل إيجابي ومباشر على الانتماء المهني والرضا الوظيفي للمرشدين.

وفي دراسة أجرتها أبو هلال (2024) هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية نحو الإشراف الإرشادي، وتحديد احتياجاتهم المهنية، وفحص العلاقة بينهما. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، وطبقت استبانتين على عينة كمية من (151) مرشدًا ومرشدة، بالإضافة إلى مقابلات شبه مقننة مع (15) مرشدًا ضمن العينة النوعية. أظهرت النتائج أن التصورات نحو الإشراف كانت بين متوسطة ومرتفعة، وأن الاحتياجات المهنية كانت في المستوى المتوسط، مع وجود علاقة دالة إحصائيًا بينهما. وأبرزت النتائج النوعية أن الاحتياجات تركزت في الجوانب المهارية والمادية، وأن المشرفين يتعرفون عليها عبر التواصل والتقارير والاجتماعات. أوصت الدراسة بتعزيز عدد المشرفين وتقديم برامج تدريبية تلبي تلك الاحتياجات.

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت الرضا الوظيفي:

في دراسة أجراها إديوين، أليويدي، وأوجوغو (Eduwen., Aluede, & Ojugo , 2014) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى الرضا الوظيفي لدى مرشدي المدارس الثانوية في نيجيريا، والتعرف على العوامل المؤثرة فيه. اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي .شارك في الدراسة (121) مرشدًا من المدارس الثانوية الواقعة في تلك المنطقة. أظهرت النتائج أن غالبية المستشارين راضون عن وظائفهم، كما تبين أن الترقية كانت العامل الأقوى في التنبؤ بالرضا الوظيفي، إلى جانب وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي وكل من الترقية، مدة الخدمة، الراتب، الدعم الاجتماعي، والإشراف.

هدفَت دراسة أجراها الغامدي(2020) إلى التعرُّفِ على العلاقةِ بينَ الرِّضا الوظيفيِّ والأداءِ الوظيفيِّ لدى المُرشدينَ الطلابيِّينَ في مدينةِ الرياض،.ولتحقيقِ أهداف الدراسةِ، استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ، واعتمدَ على مقياسِ الرِّضا المهنيِّ للمرشدِ المدرسيِّ كأداةٍ للدراسةِ، حيثُ تمَّ تطبيقُه على عيِّنةٍ مكوَّنةٍ من (100) مرشدٍ طلابيٍّ من مُرشدي مدارسِ التعليمِ العام بمراحلِه

الثلاثِ في مدينةِ الرياض.وقد كشفتِ النتائجُ عن وجودِ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ موجبةٍ بينَ مستوى الرِّضا الوظيفيّ ومستوى الأداءِ الوظيفيّ لدى المُرشدينَ الطلابيّينَ في مدينةِ الرياض.

أجري غسبر يادي ، أفدال، هاريكو، روزيلان، وأردي (Guspriad., Afdal, , Hariko, Rozelan, & Ardi, 2021) دراسة تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر العوامل الداخلية والخارجية على رضا المرشدين عن عملهم، من خلال تطبيق نظرية العاملين الثنائية لهيرزبرغ، استخدمت الدراسة منهج المراجعة المنهجية للأدبيات العلمية، تم تحليل (10) وثائق علمية. أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المحفزة مثل التقدير المهني، الشعور بالإنجاز، وتوفر فرص التطور المهني تؤثر بشكل كبير وإيجابي على رضا المرشدين الوظيفي، في حين أن العوامل الصحية مثل زيادة عبء العمل وقلة الدعم المؤسسي تؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا وارتفاع معدلات الاحتراق النفسي.

أجريت دراسة من قبل كل من البواريد والجنابي (2022) هدفت للتعرف على فعالية برنامج إرشادي جماعي مستند إلى نظرية هولاند في تنمية الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في الأردن واعتمدت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) مرشداً ومرشدة من مرشدي تربية عمان الأولى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية، وأرجعت النتائج هذه الفروق إلى تأثير البرنامج الإرشادي كما أظهرت النتائج فروقاً لصالح الإناث والأكثر خبرة.

في دراسة أخرى أجراها كوماري، علي، باتول، كيوكا، وعباس (Kumare, Ali, Batool., Cioca, & Abbas, 2022) وآخرون هدفت إلى التعرف على تأثير نموذج العوامل الخمسة للقادة في جودة إرشادهم ورضا المرشدين عن وظائفهم.اعتمدت الدراسة منهجية بحث توضيحية، واستخدمت استبياناً لجمع البيانات من موظفين في مؤسسات التعليم العالي في الباكستان. كشفت النتائج أن سمات مثل الانفتاح على التجارب، والود، والاستقرار العاطفي ترتبط إيجابياً مع رضا المرشدين عن وظائفهم، بينما لم يُلاحظ تأثير كبير للضمير والانفتاح. وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الإرشاد التي يقدمها القادة تعزز من رضا المرشدين وأدائهم الوظيفي.

قامت دراسة رامز وسلاتن (Rhames & Slaten, 2025) بالتحقيق في العوامل التي تؤثر في ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية، حيث اعتمدت على نهج بنائي اجتماعي لاستكشاف تجارب (13) مرشدًا تربويًا ممارسًا في الولايات المتحدة. وقد أظهرت النتائج أهمية العلاقات الزميلية الإيجابية والدعم الإداري في تحسين الرضا الوظيفي،

بالإضافة إلى أهمية الإجراءات الوقائية في تلبية احتياجات الطلاب والإشباع العاطفي الذي يحققه المرشدون من خلال عملهم. وأن معالجة غموض الأدوار وتوفير الدعم الكافي يمكن أن يعزز الرضا الوظيفي بشكل كبير ويقلل من الاحتراق النفسي بين المرشدين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن بعضها تناول الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين كدراسة (Lambie & Sias, 2009) ، ودراسة(Saripah &Nadhirah, 2020) ، وبعضها تناول الرضا الوظيفي كدراسة(Eduwen et al., 2014) ، ودراسة(Guspriad et al., 2021) ، وبعضها الآخر تناول العلاقة بين الإشراف الإرشادي والرضا الوظيفي كدراسة (Yıldırım & Yüksel, 2023)، ودراسة (Rhames & Slaten, 2025) وقد اشتركت بعض هذه الدراسات مع موضوع الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي الارتباطي والتنبؤي، وطبيعة العينة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإشراف الإرشادي والرضا الوظيفي من حيث الأدب النظري، والمنهجية، وتطوير أداتي الدراسة. وتتميز الدراسة الحالية بأنها هدفت إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية للإشراف الإرشادي في تفسير مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين، و- بحدود علم الباحث- لم توجد أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالي في الأردن، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

9.إجراءات الدراسة:

مَنهج الدرّاسة: اعتمدت الدّراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي لمعرفة مدى القدرة التنبؤية للإرشاد الإرشادي في الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين.

مُجتمَع الدرّاسة: تكوّن مُجتمع الدراسة الحالية من جميع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظة جرش، بعدد إجمالي (111) مرشدًا ومرشدة في محافظة جرش. وفق الإحصاءات الرسمية لقسم الإرشاد التربوي في محافظة جرش (2024/ 2025م).

عينة الدراسة: تم اختيار (70) مرشدًا ومرشدة للعاملين في المدارس الحكومية في محافظة جرش بالطريقة العشوائية، بنسبة (78%) من المجتمع الأصلي.

أداتا الدراسة

أولا: مقياس الإشراف الإرشادي:

بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للإشراف الإرشادي في الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين فقد تم تطوير مقياس الإشراف الإرشادي، بعد الرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة ذوات الصلة بموضوع الدراسة منها (شحادة وآخرون،2019؛ الوديان،2004؛ والمحاميد،2015)،

حيث تكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (35) فقرةٍ موَّزعة على (5) أبعاد؛ هي: بُعد الإرشاد وله (7) فقرات وبُعد الاستشارة وله (7) فقرات، وبُعد الدعم وله (7) فقرات، وبُعد التدريب وله (7) فقرات ذوات، وبُعد التقييم وله (7) فقرات.

دلالات صدق وثبات مقياس الإشراف في الإرشاد:

صدق محتوى مقياس الإشراف في الإرشاد:

لأغراض الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الإشراف في الإرشاد ؛ بعرضه على لجنة من المُحكِّمين مؤلفة من (10) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ دكتور، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم) في الجامعات الأردنية ، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الاستبانة من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماؤها للمجال الذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات، وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين، عند تحقيق نسبة اتفاق بينهم تبلغ (80%). واستقر مقياس الإشراف الإرشادي بصورته النهائية على (35) فقرة موزعة على نفس الأبعاد.

صدق مقياس الإشراف في الإرشاد:

تم تطبيق مقياس الإشراف في الإرشاد على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (30) فردًا من المرشدين التربويين، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بمقياس الدراسة وبأبعاده، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المقياس بالأبعاد التابعة له، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط البينية (Intra-correlation) بيرسون لعلاقة الأبعاد ببعضها البعض.

صدق مقياس الإشراف في الإرشاد:

لاستخراج دلالات صدق المقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس للمحور التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مشاركا، وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الإشراف الإرشادي

الإرشاد		الاستشارة		الدعم		التدريب		التقييم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.870**	8	0.769**	15	0.900**	22	0.905**	29	0.584**
2	0.898**	9	0.901**	16	0.893**	23	0.817**	30	0.793**
3	0.880**	10	0.860**	17	0.841**	24	0.881**	31	0.800**
4	0.873**	11	0.922**	18	0.866**	25	0.804**	32	0.875**
5	0.914**	12	0.801**	19	0.862**	26	0.829**	33	0.797**
6	0.681**	13	0.901**	20	0.887**	27	0.811**	34	0.767**
7	0.893**	14	0.904**	21	0.901**	28	0.817**	35	0.876**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويلاحظ من القيم في الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض وبالدرجة الكلية

	الإرشاد	الاستشارة	الدعم	التدريب	التقييم	الاشراف والإرشاد
الإرشاد	1					
الاستشارة	0.914**	1				
الدعم	0.902**	0.934**	1			
التدريب	0.857**	0.871**	0.856**	1		
التقييم	0.834**	0.821**	0.852**	0.823**	1	
الاشراف والإرشاد	0.953**	0.961**	0.962**	0.933**	0.916**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء للمقياس.

أ. ثبات مقياس الإشراف في الإرشاد:

للتَأكُد من ثبْات مِقياس الإشراف الإرشادي تمّ حساب مُعامل الاتسْاق الداخِلي للمِقياس وأبعادُه من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتسْاق الداخِلي، حيث طُبّق على عينة استِطلاعية تكوّنت من (30) مرشدًا ومرشدة مْن خارج عيّنة الدّراسة وداخل المُجتمع، والجدول (3) يُبيّن مُعاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككلّ.

الجدول (3): معاملات ثبات أبعاد مقياس الإشراف في الإرشاد والمقياس ككلّ

المجال	الاتساق الداخلي
الإرشاد	0.941
الاستشارة	0.941
الدعم	0.949
التدريب	0.928
التقييم	0.897
الإشراف والإرشاد	0.983

يُبين الجَدول (3) أن مُعاملات ثبات أبعْاد المِقياس جيدة؛ حيثُ تراوَحت مُعاملات ثبات الاتسّاق الداخِلي بين (0.897-0.983)، وهي مُعاملات ثَبات أعلى من (0.60)، وبذلك تّم اعتماد المِقياس بصورته النّهائيّة حيث تكّون من (35) فقَرة.

تصحيح المقياس:

بِهدف تصْحيح المِقياس تّم اعتماد التدريْج الرُباعي لقياس مستوى الإشراف في الإرشاد، حيث تّم إعطاء الإجابَة دائمًا (4 درجات)، وغالبًا (3 درجات)، وأحيانًا (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة)، وكانت جميع الفقرات إيجابية، كما تَم تقسْيم مُتوسطات الإشراف الإرشادي باستخدام المعادلة الآتية:

وتَّم توزيْع المُتوسطات الحسْابية على النحو التالي:

من (1.00- 2.00) مستوى منخفض، من (2.01- 3.00) مستوى متوسط، من (3.01- 4.00) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس الرضا الوظيفي:

بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للإرشاد الإرشادي في الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين، تم تطوير مقياس الرضا الوظيفي، بعد الرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة ذوات الصلة بموضوع الدراسة؛ منها مقياس الرضا الوظيفي Minnesota satisfaction questionnaire (1977) short-form- المشار إلية في دراسة جوزيف ونيرميلا (Joseph & Nirmala2019)

ودراسة جاسم (2019). والرضا الوظيفي وفقًا لـ Spector (1997)، والذي استخدمه Lambie & Sias (2009) في دراستهم، حيث تكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (20) فقرةٍ.

دلالات صدق وثبات مقياس الرضا الوظيفي:

صدق محتوى مقياس الرضا الوظيفي:

لأغراض الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الرضا الوظيفي ؛ بعرضه على لجنة من المُحكِّمين مؤلفة من (10) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ دكتور، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم) في الجامعات الأردنية، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الاستبانة من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماءها للمجال الذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات، وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين، عند تحقيق نسبة اتفاق بينهم تبلغ (80%)، واستقر مقياس الرضا الوظيفي بصورته النهائية على (20) فقرة .

صدق مقياس الرضا الوظيفي:

تم تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (30) فردًا من المرشدين التربويين، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بمقياس الدراسة وبمجالاته، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المقياس بالمجالات التابعة له، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط البينية (Intra-correlation) بيرسون لعلاقة المجالات ببعضها البعض، والجدول رقم (4) يبين ذلك:

الجدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.371**	8	0.702**	15	0.702**
2	0.389**	9	0.666**	16	0.612**
3	0.651**	10	0.656**	17	0.625**
4	0.470**	11	0.651**	18	0.745**
5	0.616**	12	0.770**	19	0.778**
6	0.725**	13	0.669**	20	0.607**
7	0.511**	14	0.753**		

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يُلاحظ مِن البيْانات الوارِدةَ في الجَدول (4) أن قِيم مُعاملات ارتباط الفقرةَ مع الدرجة الكُلّية

للمِقياس تراوحت بين ما بين (0.371-0.778)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات فبقي المِقياس مكّونًا من (20) فقرة.

ثبات الرضا الوظيفي:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.897)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

بِهدف تَصْحيح المِقياس تَّم اعتماد التدرِيج الرُباعي لِقياس مُستوى الرضا الوظيفي، حيثُ تم إعطاء الإجابةَ دائمًا (4 درجات)، وغالبًا (3 درجات)، وأحيانًا (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة)، وتَّم توزيع المُتوسطات الحسابية على النحو التالي: من (1.00-2.00) مستوى منخفض، من (2.01-3.00) مستوى متوسط، من (3.01-4.00) مستوى مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الإشراف في الإرشاد لدى المرشدين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإشراف الإرشاديّ لدى المرشدين التربويين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى الإشراف الإرشاديّ للمرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الإرشاد	3.56	0.62	مرتفع
2	2	الاستشارة	3.51	0.65	مرتفع
3	3	الدعم	3.50	0.67	مرتفع
4	4	التدريب	3.45	0.66	مرتفع
5	5	التقييم	3.43	0.65	مرتفع
		الإشراف والإرشاد	3.49	0.61	مرتفع

يتبين من الجدول (5) أن مستوى عينة الدراسة عن الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبانحراف معياري بلغ (0.61).

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.43) و(3.56)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الإرشاد بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.56) وبانحراف معياري بلغ

(0.62) وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال التقييم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبانحراف معياري بلغ (0.65) وبمستوى مرتفع.

أظهَرَت نتائجُ الدراسةِ أنَّ مستوى الإشرافِ الإرشاديّ لدى المُرشدين التربويين جاءَ مرتفعًا في جميعِ مجالاتِه الخمسة، حيثُ تَراوَحَت المتوسطاتُ الحسابيةُ بين (3.43) و(3.56)، وجاءَ المجالُ الأعلى هو الإرشاد، يليه الاستشارة، ثم الدعم، فالتدريب، وأخيرًا التقييم، وجميعُها بمستوى مرتفع. وقد تعزى هذه النتائجُ إلى أنَّ المشرفين التربويين يُقدِّمون إشرافًا يتَّسمُ بالاتساقِ، والتكاملِ في الأدوارِ الإرشاديةِ، وتوفيرُ بيئةً مهنيةً داعمةً تُعزِّز من كفاءةِ المُرشدين، وهو ما يعكسُ فاعليةَ السياساتِ الإشرافيةِ المُطبَّقة. ويوفرون بيئة مرنة لعقد جلسات الإشراف عند الحاجة، ويمنحون المرشدين حرية اتخاذ القرار بعد تقديم الخبرة والاستشارة اللازمة، فضلًا عن تحفيزهم على توليد أفكار جديدة لحل المشكلات الإرشادية. وهو ما أكدته دراسات مثل لامبي وسياس Lambie & Sias (2009) والسرحان (2020) وأبو هلال (2024) ودراسة سارايباه ونادیره (Saripah &Nadhirah, 2020) التي أظهرت أثر الإشراف الفعّال في تعزيز الرضا الوظيفي.

من ناحيةٍ أخرى، فإنَّ المرتبةَ المتأخرةَ التي احتلَّها مجالُ التقييم –رغمَ بقائِه ضمن المستوى المرتفع – تفتحُ المجالَ للتأمُّل، خاصةً إذا ما قورِنَت بنتائجِ دراسة شحادة وآخرين (2019) التي لم تَجد فُروقًا دالّةً في تطوُّرِ الأداءِ قد تُعزى لوجودِ إشرافٍ مهني، عدا محور الزيارات الميدانية وقد تعزى إلى أنَّ بعضَ الممارساتِ التقييميّة لا تزالُ تتبعُ أنماطًا تقليديّة، أو تفتقرُ إلى التوظيفِ الكافي للتقدير الذاتي أو التقييم المستمر وغياب معايير واضحة وموضوعية لدى بعض المشرفين ويتَّفقُ ذلك مع ما أظهرَته الفقرةُ الأقلُّ متوسطًا، والمتعلّقة باستخدامِ أسلوبِ التقديرِ الذاتيّ في التقييم، ممّا يستدعي مزيدًا من التطويرِ في هذا الجانب.

كما تدعمُ دراسة يلديرم ويوكسيل (Yıldırım & Yüksel, 2023) النتائجَ الحالية، التي أظهرت نتائجها تأكيدِ العلاقةِ بين سلوكياتِ المشرفين والرِّضا الوظيفيّ والانتماءِ المهنيّ للمرشدين، حيث أظهرت هذه الدراسةُ أنَّ سلوكَ المشرفين – خاصةً فيما يتعلّق بتقديمِ الدعمِ والعلاقاتِ المهنية –يُسهمُ في تعزيزِ الشعورِ بالانتماءِ والالتزامِ المهني، وهو ما انعكسَ في نتائجِ مجالي الدعم والإرشاد في هذه الدراسة، حيث حصلت فقراتٌ مثل" *يُساعدني المشرف على الشعورِ بالطمأنينة*" و"*يبني المشرف معي علاقةً ودية*" على متوسطاتٍ مرتفعة، مما يُعزّز فرضيّةَ العلاقةِ الإيجابيةِ بين جودةِ الإشراف والانتماءِ المهني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفيّ للمرشدين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفيّ لدى المرشدين التربويين، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفيّ للمرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	أشعر أن مشرفي يعاملني باحترام وعدالة.	3.66	0.63	مرتفع
2	4	أتلقى دعمًا كافيًا من مشرفي المباشر.	3.50	0.65	مرتفع
3	13	أشعر أن هناك تعاونًا جيدًا بيني وبين زملائي في العمل.	3.50	0.72	مرتفع
4	14	أجد عملي مثيرًا للاهتمام ومحفّزًا للإبداع.	3.49	0.68	مرتفع
5	5	يبدي مشرفي اهتماما واضحا بدعمي وتطويري المهني.	3.47	0.79	مرتفع
6	15	يتيح لي عملي فرصًا للتعلم المستمر واكتساب خبرات جديدة.	3.44	0.73	مرتفع
7	16	أشعر أن قنوات التواصل بيني وبين الإدارة مفتوحة وفعالة بما يسهم في تحسين بيئة العمل.	3.44	0.75	مرتفع
8	6	أتلقى ملاحظات بنّاءة حول أدائي الإرشادي.	3.36	0.85	مرتفع
9	17	لدي حرية مناسبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملي.	3.31	0.73	مرتفع
10	20	أرى أن المهام التي أقوم بها تتناسب مع مؤهلاتي وخبراتي.	3.30	0.73	مرتفع
11	10	أفضّل الاستمرار في عملي الحالي دون تغييره.	3.27	0.88	مرتفع
12	18	أشعر بالاستقرار في وظيفتي الحالية.	3.26	0.83	مرتفع
13	9	بيئة العمل في مؤسستي مريحة ومناسبة للإنتاجية.	3.17	0.90	مرتفع
14	11	استخدام التكنولوجيا بما توفره من أنظمة متطورة يساعدني في أداء عملي بفعالية.	3.14	0.82	مرتفع
15	12	سياسة المؤسسة تسهّل إنجاز العمل بكفاءة ووضوح.	3.14	0.87	مرتفع
16	19	يمنحني عملي الفرصة لتحقيق أهدافي الشخصية والمهنية.	3.10	0.90	مرتفع
17	3	أشعر أنني أتمتع بفرص كافية للمشاركة في التخطيط المستقبلي للأنشطة والمهام الوظيفية في مؤسستي.	3.01	0.96	مرتفع
18	8	أشعر أن المسافة بين مكان سكني ومكان العمل تؤثر على مستوى راحتي.	2.79	1.10	متوسط
19	1	راتبي يتناسب مع أهمية أدوار العمل التي أقوم بها.	2.44	1.09	متوسط
20	2	نظام الترقية المعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية يتناسب مع طبيعة عملي.	2.16	1.19	متوسط
		الرضا الوظيفي	3.20	0.50	مرتفع

يتبين من الجدول (6) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.20)، والانحراف المعياري (0.50). أما فيما يتعلق بالفقرات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.16) و(3.66). جاءت الفقرة رقم (7) التي تنص على "أشعر أن مشرفي يعاملني باحترام وعدالة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى مرتفع. تلتها الفقرة رقم (4) التي تنص على "أتلقى دعمًا كافيًا من مشرفي المباشر" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع. وجاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على "أشعر أن هناك تعاونًا جيدًا بيني وبين زملائي في العمل" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.72) وبمستوى مرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على "نظام الترقية المعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية يتناسب مع طبيعة عملي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.16) وانحراف معياري (1.19) وبمستوى متوسط.

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين جاء مرتفعًا بمتوسط عام بلغ (3.20. وقد تُعزى هذه النتائج إلى عدة عوامل مترابطة وجود بيئة مهنية داعمة تسهم في تعزيز مشاعر الرضا والانتماء لدى المرشدين، وطبيعة العلاقة المهنية القائمة على الاحترام والعدالة والدعم، فقد جاءت الفقرة رقم (7) "أشعر أن مشرفي يعاملني باحترام وعدالة" في المرتبة الأولى متوسط حسابي (3.66)، انحراف معياري (0.63) .وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن العلاقة الإيجابية القائمة على الاحترام والعدالة بين المشرف والمرشد تعزز شعور الأخير بالتقدير والانتماء، مما يرفع من مستوى رضاه الوظيفي. وهذا ما أكدته دراسة (Eduwen et al., 2014) التي بيّنت أن الدعم الاجتماعي والإشراف الفعّال من أهم محددات الرضا الوظيفي، وكذلك دراسة رامز وسلاتن (Rhames & Slaten, 2025) التي أبرزت أهمية العلاقات الزميلية والإدارية الداعمة في تحسين الرضا الوظيفي.

أما الفقرة رقم (4) "أتلقى دعمًا كافيًا من مشرفي المباشر" فجاءت في المرتبة الثانية (متوسط = 3.50، انحراف معياري = 0.65) .وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الدعم المهني من المشرف، سواء كان فنيًا أم نفسيًا، يعزز ثقة المرشد بنفسه وكفاءته في أداء مهامه، ويمنحه الشعور بالقدرة على مواجهة التحديات اليومية في بيئة العمل. كما يشير غسبر يادي وآخرون (Guspriad et al., 2021) إلى أن التقدير المستمر وتوفير فرص التطوير المهني عبر الإشراف الفعّال يحفّزان الرضا الوظيفي، إذ إن الدعم الإشرافي يُلبي الحاجات النفسية العليا للمرشد مثل الاعتراف بالكفاءة وتحقيق الذات، ويعزز الدافعية الداخلية للاستمرار والتفاني في العمل.

وجاءت الفقرة رقم (13) "أشعر أن هناك تعاونًا جيدًا بيني وبين زملائي في العمل" في المرتبة الثالثة (متوسط = 3.50، انحراف معياري = 0.72) .وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن بيئة العمل التعاونية توفر شبكة دعم اجتماعية تساعد المرشدين على تبادل الخبرات وتقليل الضغوط المهنية، مما ينعكس إيجابيًا على شعورهم بالانتماء والرضا الوظيفي. ويتفق ذلك مع دراسة رامز وسلاتن (Rhames & Slaten, 2025) التي أكدت أن العلاقات الزميلية الإيجابية تعد من أهم عوامل تعزيز الرضا المهني، إذ توفر الحافز النفسي والتشجيع اللازم لمواجهة الصعوبات اليومية.

كما حصلت الفقرة رقم (5) "يبدي مشرفي اهتمامًا واضحًا بدعمي وتطويري المهني" على متوسط (3.47)ويمكن للباحثة أن تعزو هذا الارتفاع في الرضا أيضًا إلى أن المشرف الذي يُظهر اهتمامًا صادقًا بتطوير المرشدين يسهم في بناء علاقة إشرافية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، مما يعزز الالتزام المهني والاستقرار النفسي. ويتفق هذا مع نتائج دراسة البواريد والجنابي (2022) التي أشارت إلى أن البرامج الإرشادية الممنهجة ترفع مستوى الرضا الوظيفي عبر تعزيز المهارات المهنية والثقة بالنفس، وهو ما يدعم بدوره الكفاءة الذاتية ويخلق بيئة عمل محفّزة ومستدامة.

وفي المقابل، جاءت الفقرة رقم (2) "نظام الترقية المعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية يتناسب مع طبيعة عملي" في المرتبة الأخيرة متوسط حسابي (2.16)، انحراف معياري (1.19) .وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن نظام الترقية والامتيازات المادية يخضع لسياسات مركزية قد لا تعكس احتياجات المرشدين الفعلية، وهو ما أشار إليه غسبر يادي وآخرون (Guspriad et al., 2021) بأن غياب الدعم المؤسسي والعوامل الصحية، مثل الترقية والرواتب، يؤدي إلى تراجع مستويات الرضا.

وبشكل عام، يمكن أن تُعزى النتيجة الكلية لارتفاع الرضا الوظيفي إلى أن الإشراف الإرشادي الفعّال يوفّر بيئة مهنية داعمة، وفرص تطوير، وعلاقات عمل إيجابية، وهي عناصر أكدت الدراسات السابقة (البواريد والجنابي، 2022؛ Eduwen et al., 2014؛ Guspriad et al., 2021 ؛ Rhames & Slaten, 2025) على أهميتها في تعزيز الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر القدرةُ التنبؤيةُ للإشرافِ الإرشاديّ بمستوى الرضا الوظيفيّ لدى المرشدين التربويين والجدول (7) يوضح ذلك:

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient					
	R معامل الارتباط	2R معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الإحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	Beta	t المحسوبة	Sig. t الدلالة الإحصائية
الرضا الوظيفي	.621	.386	8.039	5	000	الثابت	1.69	.288		5.877	.000
						الإرشاد	-.069	.215	-.086	-.319	.750
						الاستشارة	-.424	.244	-.559	-1.738	.087
						الدعم	.465	.230	.629	2.024	.047
						التدريب	.360	.166	.479	2.168	.034
						التقييم	.106	.156	.138	.678	.500

ويتضح من جدول (7) إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين، حيث بلغ معامل الارتباط (R = 0.621) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتغيرات المستقلة مجتمعة (الإرشاد، الاستشارة، الدعم، التدريب، التقييم) والمتغير التابع (الرضا الوظيفي).

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن للإشراف الإرشادي قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية على مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين، حيث بلغ معامل الارتباط (R = 0.621)، ومعامل التحديد(R^2 = 0.386) ، ما يشير إلى أن نحو (38.6%) من التباين في الرضا الوظيفي يمكن تفسيره من خلال أبعاد الإشراف الإرشادي: (الإرشاد، الاستشارة، الدعم، التدريب، التقييم).

وعند تحليل الأبعاد بشكل تفصيلي، تبيّن أن بعدي الدعم والتدريب فقط أظهرا أثرًا معنويًا موجبًا على الرضا الوظيفي، حيث ساهم الدعم في زيادة الرضا بمقدار (0.465) وحدة، والتدريب بمقدار (0.360)وحدة لكل وحدة زيادة في هذين البعدين. أما أبعاد الإرشاد، الاستشارة، والتقييم، فلم تُظهر تأثيرًا معنويًا في النموذج. قد يُعزى هذا التأثير الإيجابي للدعم والتدريب إلى أن هذين البعدين يشكّلان حجر الزاوية في تعزيز الرضا المهني، نظرًا لما يوفرانه من مساندة نفسية ومهنية، وفرص تطوير فعلي للمهارات .فالدعم يُشعر المرشد بالأمان والانتماء، بينما يُمكّنه التدريب من مواجهة التحديات المهنية بكفاءة وثقة.

أما الأبعاد الأخرى مثل الإرشاد، والاستشارة، والتقييم، فربما لم يظهر تأثيرها المعنوي في هذه الدراسة وقد يعزى ذلك إلى احتمال أن هذه الجوانب تُمارس بشكل روتيني أو ضمن نطاق محدود، أو أن أثرها يتداخل مع أبعاد أخرى، أو أنها لا تلبي احتياجات المرشدين بنفس القدر الذي يلبّيه الدعم والتدريب في السياق المهني الحالي. كما قد يكون هناك فروق فردية أو تنظيمية تحد من فعالية هذه الأبعاد في تعزيز الرضا الوظيفي بشكل مباشر. كما قد تُعزى النتائج إلى أن ممارسات الإشراف الإرشادي في الميدان التربوي تتركز غالبًا في الجوانب العملية والداعمة، مثل المساندة والتدريب، أكثر من الجوانب النظرية أو التقويمية التي قد يُنظر إليها كعمليات رقابية أو تقييمية، مما يفسر ضعف أثر أبعاد الإرشاد والاستشارة والتقييم في التنبؤ بالرضا الوظيفي. فالمشرف الذي يركّز على بناء علاقة مهنية داعمة ويهيّئ فرص تطوير مستمر يسهم في خلق بيئة عمل إيجابية يشعر فيها المرشد بالتقدير والانتماء المؤسسي

اتفق عدد من الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية التي أكدت الأثر الإيجابي في تأثير الإشراف في الإرشاد على الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين فقد أظهرت دراسة البواريد والجنابي (2022) فعالية البرامج الإرشادية في تحسين الرضا الوظيفي، بينما أكد إدوين وآخرون (Eduwen et al., 2014) على أهمية الإشراف والدعم الاجتماعي كعوامل مؤثرة في رفع الرضا الوظيفي، وأظهرت دراسة غسبر يادي وآخرون (Guspriad et al., 2021) أن العوامل المحفزة مثل التقدير المهني وفرص التطور المهني تلعب دورًا جوهريًا في تعزيز الرضا، في حين أن غياب الدعم المؤسسي ينعكس سلبًا عليه (البواريد والجنابي، 2022؛ Eduwen et al., 2014؛ Guspriad et al., 22021)

كذلك بيّنت دراسة الغامدي (2020) وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والأداء المهني للمرشدين، ما يدعم أهمية الإشراف في تحسين بيئة العمل، وأبرزت دراسة رامز وسلاتن

(Rhames & Slaten, 2025)دور الدعم الإداري والعلاقات الزميلية في تعزيز الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى دراسة كوماري وآخرين،(Kumare et al., 2022) التي أكدت على أهمية خصائص المشرف في رفع جودة الإرشاد وتعزيز رضا المرشدين عن وظائفهم (الغامدي، 2020؛ Rhames & Kumare et al., 2022؛Slaten, 2025)

10.التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

- تعزيز برامج الدعم والتدريب الإشرافي المتخصص بشكل دوري، مع مراعاة احتياجات المرشدين المختلفة.
- تصميم برامج إشرافية تراعي الجوانب النفسية والتنموية وبناء الثقة المهنية، وتطوير السمات الشخصية للمرشدين.
- تنويع أساليب الإشراف لتناسب اختلاف مستويات التعليم.
- إعداد برامج تحفيزية للمرشدين ذوي الخبرة الطويلة.
- تعزيز بيئة العمل التنظيمية والدعم المؤسسي وتفعيل استراتيجيات إدارة الإرهاق المهني.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أحمد، عبد الله، وعبد السلام، منى، وعبد الله، فاطمة .(2021) .الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى المرشد التربوي وأثره في تعزيز العلاقة الإرشادية .*المجلة العربية للإرشاد النفسي*، 13(2)، 142-160.

أبو عيطة، سهام. (2015). *مبادئ الإرشاد النفسي*. (ط3). دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو حماد، ناصر (2014). *الإرشاد النفسي والتوجيه المهني*. (ط1). عالم الكتب الحديث.

أبو الرب، لينا .(2022) .المرونة النفسية لدى المرشدين التربويين بعد جائحة كورونا وعلاقتها بالأداء الإرشادي . *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 6(2)، 85-102.

الدليمي، كاظم .(2022) .المهارات التقنية لدى المرشدين التربويين وأثرها في توثيق البيانات الإرشادية .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة بغداد*، 9(1)، 55-78.

أبو سرور، محمد. (2021). فاعلية الإرشاد الفردي في خفض التوتر والقلق لدى طلاب المرحلة الثانوية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القدس المفتوحة*، 5(1)، 112-130.

أبو هلال، دالية .(2024) .*التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين https://hdl.handle.net/20.500.11888/19802 .

عبد الرازق، أحمد. (2023). فاعلية برامج التوجيه المهني في تعزيز اتخاذ القرار المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية . *المجلة المصرية للدراسات التربوية*، 41(3)، 155–172.

عبد المالك، الأزهر، وبوخميس، بوفولة. (2020). الرضا الوظيفي: تنمية استراتيجية هادفة للتأثير على الأفراد والتقليل من الانعكاسات النفسية والسلوكية في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية: مدخل نظري تحليلي. *مجلة العلوم الإنسانية*، 7 (1) 256 - 271. مسترجع من 1057340Record/com.mandumah.search://ht/

العنزي، عبد الله. (2021). مشاركة المرشد التربوي في اللجان التربوية وعلاقتها بتحقيق العدالة المدرسية .*مجلة كلية التربية الأساسية – العراق*، 27(3)، 275-290.

إسماعيل، عبد الناصر. (2019). فعالية برنامج اشرافي تكاملي في تنميه مهارات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين في المدارس الحكومية في عمان، *دراسات العلوم التربوية*، 46(1)،477 -491.

بنات، سهيلة وعربيات، رند ونصراوين، معين والنعيمات، حنان. (2020). الدور القيادي وعلاقته بعوامل الشخصية لدى المرشد المدرسي في الأردن، *دراسات-العلوم التربوية*، 47(3)، 351-371.

البواريد، خالد وعبد الجنابي، صاحب. (2022). فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى نظرية هولاند في تنمية الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة بالأردن مجلة *الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*،23(2)،441-470.

حسين، طه. (2015). *الإرشاد النفسي النظرية –التطبيق-التكنولوجيا*. (ط7). دار الفكر ناشرون وموزعون.

جاسم، أشرف. (2019). قياس الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الثانوية في محافظة ميسان، *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية*، 18 (37)،1 – 11.

الخالدي، ناصر .(2021) .الذكاء العاطفي وعلاقته بفعالية المرشد التربوي في المدارس الأردنية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(12)، 112-130.

الخزرجية، سعاد. (2022). فاعلية البرامج الإرشادية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة . *مجلة التربية – جامعة بغداد*، 18(1)، 201-220.

الخوالدة، محمد وطنوس، عادل. (2018). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين مهارات إرشاد الأزمات والكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،2 (4)، 150 – 184.

السرحان، وفاء. (2020). فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية .***مجلة جامعة النجاح للأبحاث -العلوم الإنسانية، 34***(5)، 1-23.

السفاسفه، محمد. (2003). دراسة اتجاهات المرشدين التربويين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات-*سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.(6)18 ، 325-351.

شحادة، عامر صابر شحادة، عواد، معاوية يحيى، ودبوس، محمد طالب. (2019). أثر برنامج الإشراف الإرشادي على التطور المهني لأداء المرشدين التربويين في محافظتي بيت لحم وأريحا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 39 (1)، 149 – 169.

الشريفين، أحمد. (2015). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 9(11) ،1- 23.

الشمراني، نورة. (2022). دور الإرشاد الأكاديمي في الحد من التعثر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية .*مجلة جامعة الملك سعود التربوية*، 34(2)، 221-240.

الصمادي، اسراء. (2022). فعالية *برنامج إرشادي جمعيه السند الى نموذج بيرما لتحسين الرضا الوظيفة والانجاز لدا عينه من العاملين في المنظمات في مخيم الزعتري للاجئين السوريين* [رسالة دكتوره غيرها منشوره]. جامعه العلوم الإسلامية، عمان، الأردن

العامري، محمد، وعبد الحميد، سعاد، وأبو العلا، رنا .(2020) .فاعلية التواصل في الإرشاد التربوي وعلاقته بتحقيق الأهداف التعليمية .*مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*، 44(3)، 301-320.

العتابي، فاطمة، وعبد الله، ريم، وناصر، خالد. (2021). دور التعاون بين المرشد التربوي وأولياء الأمور في تحسين التحصيل الدراسي والسلوك .*مجلة العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت*، 49(2)، 301-322.

علي، حنان أحمد. (2021). الرضا الوظيفي كمنبئ بجودة الخدمات الإرشادية لدى الأخصائيين النفسيين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 32(114)، 301-350.

الغامدي، أحمد. (2020). الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المرشدين الطلابيين في مدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(44)،1-18.

محاميد، فايز. (2016). فاعلية الخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*،4(13)،346-372.

مايكل إس، نيستول. (2015). *المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعملي*. (مراد سعد، واحمد الشريفين، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في 2011).

المشعان، عويد. (2003). *التوجيه المهني*. (ط1). مكتبة الفلاح.

النجدي، فهد .(2023) .فاعلية الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي المدرسي من وجهة نظر المرشدين التربويين . *مجلة جامعة القصيم التربوية*، 18(1)، 215-238.

نصور، محمد. (2020). دور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي. *مجلة جامعة حماة*. 17(3)،71-88.

الهزاع، خالد. (2020). فاعلية برامج الوقاية السلوكية في خفض مظاهر العنف المدرسي .*المجلة السعودية للدراسات التربوية والنفسية*، 6(4)، 89-110.

الوديان، محمد ورياض، محمد. (2004). *برنامج لتنمية الممارسات الإشرافية لدى مشرفي الإرشاد في الأردن ومدى فعاليته*، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الأردنية.

وزارة التربية والتعليم (2018). *مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية العامة*، الجزء السابع عشر، عمان. الأردن. https://moe.gov.jo/ar/laws-Instructions

ثانيا: المراجع الأجنبية:

American School Counselor Association (ASCA). (2022). *Burnout and Implications for Professional School Counselors*. https://www.schoolcounselor.org.

Atik, Z. E., Arıcı, F., & Ergene, T. (2014). Supervision models and assessments of the models. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(42).

Axelrod, S. D. (2001). *Work and the evolving self: Theoretical and clinical considerations*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Boston: Pearson.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Boston: Pearson.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Bledsoe, K. G., Logan-McKibben, S., McKibben, B. W., & Cook, R. M. (2021). A content analysis of school counseling supervision. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-8. https://doi.org/10.1177/2156759X19838454

Borders, L. D. & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision. Lawrence Publishers*.

Bordin, E. S. (1981). Psychoanalytic theory and the counseling interview. *The Counseling Psychologist*, *9*(1), 2–25. https://doi.org/10.1177/001100008100900101

Bordin, E. S. (1990). *Psychoanalysis and career counseling*. In M. Savickas & R. Vance Peavy (Eds.), *Career choice and development* (pp. 140–157). Jossey-Bass

Coll, K. M. (1995). Clinical supervision of community college counselors: Current and preferred practices, *Counselor Education & Supervision*, 35, (2),111-118.

Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2021). *Clinical supervision in the helping professions*: A practical guide (3rd ed.). American Counseling Association

Chiang, C. F., & Jang, S. S. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 313-322.

DeVellis, R. F. (2017). ***Scale development: Theory and applications*** (4th ed.). Sage Publications

Eduwen, F. O., Aluede, O., & Ojugo, A. I. (2014). Job satisfaction among school counsellors in secondary schools in mid-western Nigeria. Department of Guidance and Counselling, *Ambrose Alli University, Ekpoma, Nigeria*.22(1),181-193.

Guspriadi, Y., Afdal, A., Hariko, R., Rozelan bin Yunus, A. R., & Ardi, Z. (2023). The phenomenon of counselor career satisfaction in view from the perspective of dual factor theory: Systematic literature review. *Psikopedagogia: Journal Bimbingan dan Konseling, 12*(2), 50–61. https://doi.org/10.12928/psikopedagogia.v12i2.26834.

Joseph, S and Nirmala. (2019). A study on job satisfaction among women school councelors in Kerla, *Journal of Information and Computational Science*, 9(9), 560-569**.**

Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. and Patton, G.K. (2001) "The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review." *Psychological Bulletin*, 127, 376–407

Hart, G. E. (1982). Supervision as a structured educational experience. *Counselor Education and Supervision,* 21(3), 174–183.

Hoh, J., & McDowell, J. (2021). Continuous development and feedback in supervisory relationships: A framework for enhancing counselor expertise. *International Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 88-104. https://doi.org/10.1016/j.ijcp.2021.03.006

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (*3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resource.

kakar, A. S., Khan, M. A., & Meyer, N. (2023). *Work-life balance practices and organizational cynicism: The mediating role of person-job fit. Frontiers in Psychology*, 14, 116-125. Retrieved from https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.116-125/ful

Kumari, K., Ali, S. B., Batool, M., Cioca, L.-I., & Abbas, J. (2022). The interplay between leaders' personality traits and mentoring quality and their impact on mentees' job satisfaction and job performance. *Frontiers in Psychology, 13*, 937470. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937470

Lee, S. M., Cho, S. H., Kissinger, D., & Ogle, N. T. (2007). Counselor Burnout Inventory: A test of structural relationships among burnout, job satisfaction, and life satisfaction**.** *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(1),3-20.

Lambie, G. W., & Sias, S. M. (2009). "The Contribution of Supervision to Counselor Self-Efficacy and Job Satisfaction." *The Clinical Supervisor*, 28(1), 72-88.

Ilies, R. and Judge, T.A. (2003) "On the heritability of job satisfaction: the mediating role of personality." *Journal of Applied Psychology*, 88, 750–759.

Marcus, C. (2017). *The psychodynamics of work and career: A theoretical review. Journal of Career Assessment*, *25*(2), 343–357.

McMahon, M., & Watson, M. (2020). Personal and emotional support in the supervisory process: Addressing counselor wellbeing. *Journal of Counselor Development*, 98(3), 259-272. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2020.00125.x

Saripah, I., & Nadhirah, N. A. (2020). Portrait of Guidance and Counseling Management Supervision in Secondary Schools. *Journal of Education and Human Resources*, 1(1), 24-32

Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Counselor preparation: Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision, 39*(3), 162–176. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01232.x.

Rhames, A., Lee, J., & Slaten, C. D. (2025). A qualitative exploration of the factors contributing to elementary school counselor job stress and job satisfaction. *SAGE Open, 5*(2), 2156759X251320911. https://doi.org/10.1177/2156759X251320911

Sue, S., & Sue, D. W. (2019). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (8th ed.). Wiley.

Spector, P. E. (1997**).** *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tan, S, Y, Chou, C, C (2018). Supervision Effects on Self-Efficacy, Competency, and Job Involvement of School Counsellors. *Journal of Psychologist counselor in school.*

Verquer, M.L., Beehr, T.A. and Wagner, S.H. (2003) "A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes." *Journal of Vocational Behavior*, 64, 47–64.

Watkins, C. E. (2016). *Clinical supervision in psychotherapy: Training, practice, and professional development*. Routledg.

Watkins, C. E., & Savickas, M. L. (1990). Examining early recollections through career counseling. *Journal of Career Development, 17*(2), 90–98. https://doi.org/10.1177/089484539001700203

Wilkins, K. (2022). *Evidence-based supervision practices in counseling. Counseling Psychology Quarterly*, 35(4), 323-336.

Wilson, T. A., Schaeffer, S., & Bruce, M. A. (2015). Supervision experiences of rural school counselors. *The Rural Educator*, 36(2), 27-37.

Yıldırım Kurtulmuş, H., & Yüksel Şahin, F. (2023). Moderating role of effective counselor characteristics in the relationship between the behaviors of counselors' supervisors and their professional pride and job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education, 38*(3), 317–334. https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.489.

Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. J. (2015). The contribution of supervisors' use of the discrimination model to the development of counseling skills. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 143–150. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00111.x.

The Predictive Power of Counseling Supervision on the Job Satisfaction of School Counselors

Abstract

This study aimed to identify the predictive power of supervision in counseling on the job satisfaction of school counselors in public schools in Jerash Governorate. The study adopted a descriptive correlational predictive approach, and the sample consisted of 70 male and female counselors selected randomly. To achieve the study's objectives, a Counseling Supervision Scale was developed, consisting of 35 items distributed across five dimensions: counseling, consultation, support, training, and evaluation. Additionally, a Job Satisfaction Scale was developed, comprising 35 items. The results indicated a high level of counseling supervision across all dimensions, with the highest being counseling, followed by consultation, support, training, and finally evaluation. Job satisfaction was also found to be high. Furthermore, the results revealed that counseling supervision predicts job satisfaction by 38.6%, indicating a positive correlation between the two variables. The study recommended enhancing training and supervisory support programs, diversifying supervisory methods periodically, improving the work environment, and reducing occupational burnout.

Keywords: Predictive power, Supervision in counseling, job satisfaction, school counselors.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
Received: 03/11/2025 Acccepted: 14/1/2026 Published: 30/04/2026

A Comparative analysis of English and Arabic Facebook Fragrance Advertisements

Dr. Lina "Mohammad Anwar" Sidr*

Abstract

The current study aims to examine the various representations of persuasive appeals utilized in English and Arabic fragrance advertisements. It provides qualitative cross-linguistic differences in visual use, narration, cultural coding and brand credibility across English and Arabic fragrance advertisements. The study draws on the framework of Aristotle's Rhetoric appeals (ethos, pathos, and logos) alongside with a comprehensive taxonomy of persuasive appeals, while employing Barthes' (1977) semiotic model to elucidate the relationship between linguistic and visual signification. The sample includes three English Facebook advertisements (Versace Eros, Dior Sauvage and Jo Malone London Raspberry Ripple Perfume) as well as three Arabic Facebook advertisements (Ajmal perfumes, V Perfumes, Royal Perfumes Jo). The findings reveal that while fragrance advertising universally targets persuasive appeals to elicit desire, the use of such appeals and visual symbolism vary across languages and cultural context. English commercials predominately use pathos, reinforced by celebrity ethos and visual symbolism of liberty and masculinity. On the contrary, Arabic advertisements exhibit a more balanced use of ethos and pathos, showing credibility by cultural authenticity and implicit semiotic symbols rather than globalized celebrity endorsement. Implications include insights for cross -cultural persuasive strategies and for the comprehension of how various languages encode different cultural values through linguistic and visual imagery.

Key Words: persuasive appeals, argumentation, ethos, pathos, logos, Facebook advertising.

***English language and Literature Department, The World Islamic Sciences and Education University,** Lina.sider@wise.edu.jo

1.Introduction:

Advertising serves as a semiotic system that influences how individuals view identity, culture, and feelings, in addition to being a marketing tool. Linguistic and visual signals can be combined to create compelling references of beauty, elegance, and desire in fragrance advertising. Ethos, pathos, and logos, three of Aristotle's rhetorical devices, are employed extensively in these sakes to build authority, arouse feelings, and persuade via reason. However, these appeals are varied according to culture; in Arab culture, a sign in Western contexts that connotes freedom and sensuality might invoke heritage, purity, or divine affinity. As a result, fragrance advertisements offer a wealthy environment for exploring how meaning and persuasion override linguistic and cultural barriers.

The study investigates how scent advertising employs a verbal and visual symbolism to create and normalize cultural connotations, drawing on Barthes' (1977) semiotic theory of myth. According to Barthes' (1977), myth functions as a secondary semi-logical system that turns cultural symbols like fire, deserts, and royal symbols into "naturalized" ideological representations. According to this perspective, fragrance advertisements are modern myths that transfer ideas of identity, aesthetic standards, and societal values. In contrast to Arabic commercials, which usually depict fragrance as a reflection of collective pride, ancestry, and spiritual elegance, Western advertisements frequently depict fragrance as a symbol of individuality, sensual freedom, and empowerment (Wilson, 2008).

The relationship between persuasive arguments and semiotic myth-making in cross-cultural scent advertising is still in its infancy, despite the fact that semiotic analysis has been extensively used in media and political discourse. Few studies have combined rhetorical theory and Barthes' semiotics to show how multinational corporations create myths that fit into cultures via both language and visual means. This divide is especially noticeable in Arabic advertising, where symbolic

representations frequently contain modern, religious, and traditional elements, but are rarely contrasted with Western ideological conceptions of individualism and wealth.

The present study examines how persuasive appeals interact with semiotic symbols to shape cultural myths in Arabic and English fragrance commercials. It seeks to answer the following questions:

1-Which persuasive appeals (ethos, pathos, logos) are dominant in the English and Arabic fragrance advertisements?

2-Are there any differences in the use of persuasive appeals (English and Arabic) due to language and culture?

3-Which advertisements (English/Arabic) employ more implicit information (ethos, logos, and pathos)?

By combining Barthes' semiotic theory of myth with Aristotle's rhetorical model, this research contributes to advertising semiotics and intercultural communication. It highlights how persuasive strategies are localized and interpreted across cultures, showing that fragrance advertising operates as a site where language and image collaborate to produce culturally meaningful myths of modernity, prestige, and belonging.

2. Literature Review:

Recent scholarship on semiotics and persuasive communication highlights the intricate relationship between myth, culture, and rhetoric in media discourse. Studies applying Barthes's (1977) semiotics of myth demonstrate how advertising and film transform cultural symbols into ideological narratives that naturalize social values. Fire, desert, gold, and royal imagery, for instance, become signs of heroism, prestige, and moral virtue across diverse cultural contexts. These works collectively confirm Barthes' notion that media "turns culture into nature," enhancing societal identities through aesthetic pleasure. This concept is extended by complementary studies in advertising rhetoric (Orekhov & Poluboyarinov, 2024), which examine persuasive

multimodality, in which linguistic and visual modes play in tandem to elicit logic (logos), emotion (pathos), and credibility (ethos). Researchers discover that although Arabic media prefer tales of purity, legacy, and collective pride, Western media frequently creates myths of empowerment, independence, and sensual individualism (Anishchenkova, 2014).

In terms of methodology, previous studies frequently use rhetorical coding, semiotic interpretation, and multimodal discourse analysis to discover the ways in which sound, image, and text work together as interconnected persuasive means (El-Dakhs & Ahmed, 2025). These methods demonstrate how advertising uses rhetorical appeals and mythic symbols equally to validate consumer desire and cultural identity according to Wardoyo & Jati, 2024; Xu & Yang, 2025; Abdelhadi, 2025). But there is still a clear lack in cross-cultural semiotic research on luxury advertising, particularly in fragrance campaigns that combine Arabic and Western symbolic systems as Ali & Al-Bahrani (2021) put it. Few studies combine the frameworks of semiotic codes and rhetorical methods to investigate how persuasive arguments and legendary symbols work together to create culturally relevant meanings of desire, beauty, and status such as Yousaf & Shahid, 2025; Mohsen et al., 2022; Ali & Al-Bahrani, 2021). In order to bridge that divide, this study combines Aristotle's rhetorical theory with Barthes' (1977) semiotics of myth to reveal how fragrance ads in Arabic and English media function as contemporary myths, turning commonplace goods into cultural representations of aspiration, identity, and sensuality.

In Roland Barthes' (1977) famous book methodologies, the conceptual foundation for comprehending how contemporary media converts cultural indicators into ideological "truths" had been explored. This framework has been expanded by recent research in the fields of popular culture, advertising, and film to show how myths use language and visual symbols to preserve societal meanings. Researchers have found that music and advertising evoke ancient myths, such as desire, heroes,

and gods, as persuasive tools that normalize consumer desires. Symbols like fire, gold, and divinity have new connotations of sensuality, prestige, and excellence resulting from these reinterpretations. When taken as a whole, these findings support Barthe's postulation that the media perpetuates ideology by introducing culture as nature.

Despite these advancements, few studies have used Barthes' semiotics of myth to cross-cultural luxury advertising, including fragrance ads. The way that Arab and Western scent advertisements create conflicting myths of purity, prestige, and identity is one area where the relationship between mythic symbolism and rhetorical persuasion (ethos, pathos, and logos) is still mainly not targeted, yet. Whereas Arab advertisements evoke continuity, legacy, and divine beauty, Western ones frequently set myths of freedom, individuality, and sensual power. The current study bridges this gap by using Barthes' (1977) semiotic theory to explain how fragrance advertising runs as a symbolic system that merges myth and persuasion. It seeks to show how culturally specific signs of modernity and tradition re-frame universal desires for beauty and distinction.

Few studies have carried out methodical cross-cultural assessments of scent advertising that combine rhetorical and semiotic frameworks, despite the expanding corpus of research on advertising discourse, semiotics, and persuasive appeals. There is a gap in our understanding of how fragrance myths are created and culturally differentiated through the combination of rhetoric and semiotics, as existing research often focuses on either visual symbolism or persuasive techniques alone. In order to close this gap, the current study looks at fragrance ads in both Arabic and English to show how culturally particular beliefs of status, identity, and desire are rhetorically mobilized and semiotically encoded. This study addresses this gap by offering a systematic, theory-driven comparison of English and Arabic fragrance advertisements, integrating rhetorical and semiotic analysis to reveal how culturally specific myths of identity, desire, and status are constructed.

3. Methodology:

The study adopted a qualitative, comparative research design grounded in classical and semiotic frameworks. It, specifically, draws on Aristotle's rhetoric theory (ethos, pathos, and logos) alongside with a comprehensive taxonomy of persuasive appeals (etc. music, brand, snob/social, endorsement, price, and emotion) to examine the communicative strategies utilized across advertisements. Complementing such frameworks, Barthes' (1977) semiotic model was, also, used to analyze the interaction between linguistic and visual signifiers. The sample included six Facebook fragrance advertisements collected from official Facebook pages of various English and Arabic brands. The sample was collected based on brand prominence, narrative richness and cultural representation. In specific, the dataset included three English Facebook advertisements (Versace Eros, Dior Sauvage and Jo Malone London Raspberry Ripple Perfume) as well as three Arabic Facebook advertisements (Ajmal perfumes, V Perfumes, Royal Perfumes Jo). Each advertisement was analyzed through a two-step procedure: (1) identifying rhetorical appeals (ethos, pathos, logos) through verbal, visual, and auditory cues, and (2) interpreting these cues semiotically at denotative, connotative, and mythic levels following Barthes (1977).

Barthes's (1977) semiotic framework is used analytically rather than descriptively in this study. Denotation is used to identify the literal visual and verbal parts of the advertisements, connotation is used to analyze how these features activate culturally shared meanings, such as authority and desire, and myth is used to uncover the ideological narratives through which advertising discourse naturalizes specific constructions of masculinity, heritage, desire, and authority. This layered approach allows the analysis to move beyond surface description toward an examination of how persuasive meanings are culturally produced and normalized.

This study offers a cogent analytical framework for analyzing fragrance advertising across cultures by combining Barthes' (1977) semiotic model with Aristotle's

rhetorical appeals. Persuasive methods are identified using Aristotle's appeals (ethos, pathos, and logos), and their semiotically encoded visual, verbal, and auditory indicators are interpreted using Barthes's notions of denotation, connotation, and myth. The study goes beyond surface description to investigate how commercials create culturally particular meanings and normalize ideological values related to identity, desire, and consumption by fusing semiotic interpretation with rhetorical analysis. Together, Barthes's semiotic model explains how such persuasion is culturally encoded and naturalized through signs, pictures, and myths, whereas Aristotle's rhetorical arguments together explain how persuasion functions.

4. Results:

4.1. English Advertisements:

4.1.1 Advertisement 1- Sauvage Perfume- Dior:

(https://www.facebook.com/Dior/videos/290806423768592/?vh=e&fs=e&mibextid=wwXIfr&rdid=x2HcknhuiTN4cWCC#)

The Dior Sauvage Parfum advertisement features the actor "Johnny Depp" playing the guitar in the desert landscape, signifying liberation and rebellion. The inclusion of Johnny Depp, a well-known actor reflects the endorsement appeal by linking the product with prestige, authenticity and originality. Global figures are often exposed to strengthen a products credibility, affiliation and status. Therefore, Johnny Depp elevates the fragrance status, attracting consumers who are impacted by social recognition (social appeal). Its cinematic style and tone elicit ethos and authenticity by intertwining aspects of nature and masculinity. Music appeal and sensual imagery, such as the presence of fire, increase emotional intensity (pathos). Pathos remains through sensuality. The advertisement dives into the viewers' social and psychological desires by forming a narrative of solitude and self-discovery.

Rational appeal and logic are demonstrated by focusing on the product's sophistication and quality. The luxurious representation and visual cues suggest a brand that manifests distinction and refinement, associating with the logical want for premium products. Overall, the advertisement combines various modes of persuasion, such as emotional appeal (pathos), logical reasoning (logos) and authenticity (ethos), music, endorsement, brand, snob and social appeals to construct a persuasive masculine identity for men.

The commercial can be interpreted at the levels of denotation, connotation, and myth using Barthes's (1977) semiotic framework. The advertising depicts a man celebrity playing a guitar in a desert setting with fire imagery at the denotative level. Connotatively, these symbols trigger culturally deeply embedded connections in Western imaginaries: fire inspires passion, transformation, and pure desire; the guitar connotes emotional authenticity and rebellion; and the desert represents loneliness, perseverance, and self-reliance. When taken as a whole, these meanings associate masculinity with independence, emotional complexity, and defiance of conventional norms.

The advertisement normalizes a Western idea of masculinity based on individuality and self-discovery at the mythic level. Johnny Depp's public character reinforces a story of tough independence, making him a mythic symbol of true masculinity. This arrangement presents the fragrance as a symbolic extension of a fundamental masculine identity rather than as a commercial good. Scent becomes a symbol of "savage" independence that seems natural, appealing, and culturally unquestioned in Western masculine discourse as a result of the myth created, which views solitude as strength and consumption as a means of achieving personal empowerment.

4.1.2 Advertisement 2- Les Facons- VERSACE EROS ENERGY FRAGRANCE :(https://www.facebook.com/lesfacons/videos/1515506406012187/?vh=e&fs=e&mibextid=wwXIfr&rdid=vgpgOVecfBkT7C4j#)

The Versace Eros Energy Fragrance advertisement provides a cinematic portrait of the actor “Channing Tatum”, running across the vast desert landscape. This scenery parallels that of “The Dior Sauvage Parfum advertisement”, where both advertisements employ well-known actors as central figures to communicate their brand narratives (endorsement appeal).

The commercial, also, forms credibility by the choosing a charismatic actor, Channing Tatum, as the main figure. Tatum's physical and expressive presence convey strength and allure, fitting with the brand's image of sophisticated masculinity. The music appeal is a fast and energetic beat, matching the movement of the actor, chasing after the arrow. This type of music evokes feelings of power and energy (emotional appeal) which relates directly to the name of the brand "Energy".

This scene, also, represents logos as that energy, power and success are the outcomes of action, As the actor chases his goal, it implies that viewer can experience the same energy by wearing the fragrance (brand appeal). The arrow becomes a metaphor for ambition and aspiration. To conclude, the advertisement blends movement, music, nature, and symbolism to evoke a sense of energy and power.

The commercial can be understood through the interrelated layers of denotation, connotation, and myth by using Barthes's (1977) semiotic framework. The commercial features a man celebrity chasing an arrow while running across a desert scene at the denotative level. The desert serves as a place of difficulty and

perseverance, while the moving male figure connotatively represents physical power, vitality, and discipline. The arrow also suggests ambition, purpose, and direction, which resonates with Western cultural narratives that emphasize personal initiative and onward motion.

At the mythic level, these symbols work together to create and normalize an ideology of heroic masculinity characterized by constant effort and self-control. The act of pursuit presents masculinity as a continuous journey where success is the outcome of persistent effort and individual resolve. In this mythical setting, success is seen as the inevitable result of personal work rather than as something that is socially constructed. As a result, the scent becomes a symbolic trigger for aspiration and energy, encoding consumption as a way to conform oneself with socially acceptable ideals of manly satisfaction, power, and advancement.

4.1.3 Advertisement 3. Jo Malone London Raspberry Ripple Perfume: (https://www.facebook.com/share/v/1Cj3wtY2is/?mibextid=wwXIfr)

The Jo Malone London Raspberry Ripple advertisement features a limited-edition cologne, which is based on the scents of raspberries and white musk. The scene includes a girl at a British seaside with a fruit flavored ice-cream cone in a background of bright summer colors, evoking feelings of joy, delight and summer vibes (pathos). The playful background design and image of ice-cream and seaside scene represent feelings of happiness and summer memories. Emotional appeal is central in the commercial's strategy and theme.

The limited-edition design, exclusive scents, colors and association to British heritage all establish credibility (Ethos). The advertisement incorporates the humor appeal through the playful scene of a girl enjoying her ice-cream, where then she accidentally drops it. This scene evokes a smile or giggle from viewers, in particular, when remembering child memories. Music appeal is not employed throughout the whole advertisement. However, the joyful tone enhances the sensory experience, specifically, at the end when the girl drops her cone. In contrast to the first two English advertisement, endorsement appeal was not utilized.

The layered processes of denotation, connotation, and myth can be used to interpret the commercial using Barthes's (1977) semiotic framework. The commercial uses pastel hues, sunlight, and water imagery to depict a young woman grasping an ice cream cone on a British beach at the denotative level. While the coastal location connotes British leisure culture and subtle refinement, these signs

connotatively suggest culturally shared associations of summer nostalgia, innocence, and indifferent femininity. An affective tone of lightness and emotional warmth is reinforced by the unintentional dropping of the ice cream, which further suggests spontaneity and careless amusement.

The commercial normalizes an idea of fun luxury at the mythic level, making refinement approachable and emotionally genuine. The commercial presents consumption as a continuation of everyday joy rather than an act of excessive lavishness by elevating common sensory experiences like ice cream, sunshine, and relaxation by the sea into markers of artistic pleasure. The scent is positioned as a symbolic mediator between elegance and carefree femininity in Barthesian concepts, where luxury is devoid of excess and re-signified as youthful, innocent, and emotionally influencing.

4.2. Arabic Advertisements:

4.2.1 Advertisement 1. Ajmal Perfumes:

(https://www.facebook.com/ajmalperfumes/videos/3994659914140970/?vh=e&fs=e&mibextid=wwXIfr&rdid=8IkQzJP2wXDuGaAh#)

Ajmal perfumes' advertisement initiates with an image of desert dunes at sunset, accompanied by oud melody. The narrator mentioning poetic Arabic verses relating to memory and belonging. Scenes of traditional clothing, family gatherings and warm smiles form a nostalgic atmosphere, presenting the fragrance as a connection to heritage and identity. The bottle of perfume is displayed against the desert golden sand which symbolizes purity and legacy.

Pathos is an essential appeal in the advertisement. It focuses on cultural values and emotional appeals rooted in Arab identity, traditions, evoking feelings of nostalgia, pride and peace. The appeal of music was represented in the use of slow oud backed up by the whispering of the desert, symbolizing a cultural signifier and strengthening emotional connections. All appeals root the product in Arab identity and culture. In this context, Ajmal scent marks milestones, forming a connection that links fragrance to memories of various times and places. The advertisement uses snob and social appeals by presenting the perfume as a sign of sophistication and heritage.

Ethos demonstrates through cultural authenticity. Play on words in the form of narration in classical Arabic as well as the use of black and white desert imagery with gentle oud music establish and credibility. Similarly, Rababah & AL- Khawaldeh (2016) found that Arabic Advertisements usually utilize ethos through cultural associations in preference to celebrity endorsement. Logos and rational appeal manifest through representing the scent as a trigger of recollection, linking between

memory and fragrance. Within a cultural frame, logical reasoning is also presented in poetic narration. Ajmal advertisement implies that wearing such perfume enables one to preserve heritage, linking logic to emotion.

The advertising can be understood through the interconnected layers of denotation, connotation, and myth using Barthes's (1977) semiotic framework. At the denotative level, the commercial begins with images of traditional attire and family get-togethers, complemented by oud music and poetic Arabic narrative, and desert dunes at nightfall. The desert represents origin, perseverance, and purity; oud music measures authenticity and spiritual profundity; and familial imagery inspires continuity, belonging, and collective identity. Connotatively, these markers activate culturally sedimented meanings inside Arab cultural memory. Emotional gravity and cultural authority are further reinforced by the usage of traditional Arabic.

The commercial normalizes an ideology of legacy continuity at the mythic level, framing identity as hereditary, holy, and emotionally rooted in shared memory. Through this legendary arrangement, the fragrance is positioned as a cultural vessel that upholds moral principles and ancestry over generations rather than as a trendy product. As a result, consumption is reframed as an act of cultural preservation rather than personal gratification, turning the fragrance into a symbolic representation of Arab identity, authenticity, and belonging.

4.2.2. Advertisement 2- V Perfumes:

(https://www.facebook.com/share/r/16w933j8Mm/?mibextid=wwXIfr)

V perfumes advertisement opens with vintage portraits, subsequently shifting to visual representations of modern European countries, juxtaposing historical heritage with modern aspiration.

Emotion and snob appeals (Ethos) appear in the mixture of traditional and modern features, evoking a sense of pride and desire for sophistication. Music appeal further draws audience attention while reinforcing modern identity. Logos (logical appeal) is implied in the logical balance of tradition and innovation. The advertisement employs Linguistic wordplay through short catchy descriptions, such as “different sizes” unique bottles” and “suitable prices”. Statistics is shown in a number of phrases, such as “experience more than 5 years”, “more than 1800 types of perfume for women and men”, and “exchangeable after 3 days of delivery”. Overall, Arabic advertisements integrate modern stylistic aspects while retaining cultural and moral underpinnings.

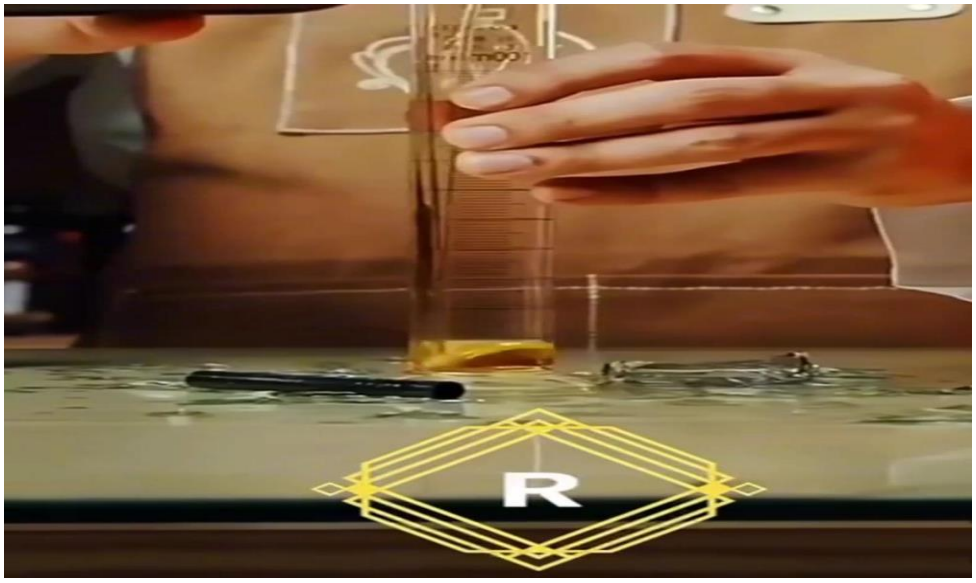
The levels of denotation, connotation, and myth can be used to examine the advertising using Barthes's (1977) semiotic framework. The advertisement contrasts modern retail images and views of European cities with old-fashioned portraiture at the denotative level. From a connotative standpoint, this visual contrast evokes common cultural notions of progress, innovation, and global sophistication on the one hand, and legacy, authenticity, and historical depth on the other. The visual transition between the past and now conveys a story of progress without disregarding cultural foundations.

The commercial normalizes a philosophy of cultural modernization at the mythic level, portraying Arab identity as acceptable with world advancement. The commercial presents consumption as a valid way to elevate culture by portraying European modernism as an addition to legacy rather than its destruction. The scent serves as a symbolic link between global elegance and tradition within this legendary arrangement, conveying the idea that contemporary sophistication may be attained without sacrificing cultural authenticity.

4.2.3. Advertisement 3. Royal Perfume. Jo:

(https://www.facebook.com/share/r/1CdxjDVBEr/?mibextid=wwXIfr)

Royal perfume advertisement begins by depicting the origins of perfume creation, presenting laboratory mixing tubes accompanied with intense images of fire and orchestra music in the background. The rapid camera movements against various images further enhance the perception of prestige, luxury and exclusivity. The ad employs ethos by establishing the brand's credibility reflected in the imagery of laboratory processes and perfume-making traditions. These aspects conveying a royal, luxurious and high-quality product image, worthy of admiration and purchase (snob appeal).



Pathos is invoked through intense emotional stimuli. The combination of fiery visuals and dynamic movements elicits an emotional reaction, associating the product with feelings of desire, passion and sophistication (social & emotional appeals). Throughout the commercial, phrases and slogans are emphasized to capture audience attention. Logos (rational appeal) pop up in comparative references and numbers. Furthermore, price appeal appears at the end of the ad, exemplified by the statement "for 10 JD instead of 30 JD". Royal perfume itself is strategically highlighted, fostering brand awareness and strengthening the brand's identity within in the viewers mind (brand appeal).

A myth of creation, mastery, and divine craftsmanship is constructed through the use of fire, laboratory, and crown themes. Science becomes an art in the laboratory, which becomes a modern temple of alchemy. Fire symbolizes the inception of manufactured crafts, thus the notion of creation, while the royalty of the fragrance frames power and exclusivity. Collectively, these elements transform scent from a commodity to a cultural artifact that is a sign of a mythical representation.

The Royal Perfume advertisement can be understood using the layered processes of denotation, connotation, and myth by applying Barthes's (1977) semiotic framework. The advertisement uses fire imagery, orchestral music, scientific equipment, and regal symbols like crowns and gold-toned images at the denotative level. Connotatively, fire represents metamorphosis, creative force, and intensity, whereas the laboratory represents accuracy, knowledge, and scientific authority. The royal imagery and orchestral music also imply grandeur, exclusivity, and a higher social standing.

At the mythic level, these indicators work together to normalize an ideology of heavenly crafting that frames the production of perfumes as an act of expertise that goes beyond routine work. The commercial re-signifies fragrance as a cultural artifact endowed with power and dignity by converting the laboratory into a contemporary place of alchemy and associating manufacturing with royal symbolism. The smell is positioned not only as a product but also as a symbol of increased status and cultural distinction within this mythic configuration, where consumption becomes an act of participation in power and refinement.

5. Discussion:

The present study aimed to answer three key questions. This section answers the questions with reference to the results provided in the preceding section.

Research Question 1. Which persuasive appeals (ethos, pathos, logos) are dominant in English and Arabic fragrance advertisements?

Data reveals that English and Arabic advertisements employ a number persuasive including, emotional (pathos), ethos, rational (logos) appeals, as well as snob, music, humor, brand, play on words, price, endorsement appeals. However, the mode of the appeals differ substantially.

In English advertisements (Dior Sauvage, Versace Eros, and Jo Malone Raspberry Ripple), pathos emerges as the dominant persuasive appeal, achieved through the use of cinematic visuals, music, and symbolism that elicit desire, liberty and

empowerment. Furthermore, ethos was enforced through celebrity endorsement, brand heritage and visual cues incorporated with prestige and authenticity. Logos was employed in an implicit manner. Advertisements rarely relied on explicit factual information. This finding is in line with previous studies by Rabab'ah & AL-Khawaldeh (2016), Jalilifar et a., (2021) and Amjad (2023), which found that pathos (emotional appeal) is found to be most frequently employed in consumer advertising. Similarly, Rabab'ah & AL-Khawaldeh (2016) noted that logical appeals are usually present; however, such appeals tend to be generally less dominant overall. English advertisements rely on emotional imagery and cinematic techniques to elicit feelings of freedom, and empowerment. Notably, celebrity endorsement plays as key role in creating credibility, authenticity and aspirational identity. Furthermore, music snob appeals were used as an affective trigger to increase emotional intensity and social prestige.

On the contrary, Arabic advertisements (Ajmal, V Perfumes, and Royal Perfume) foreground a culturally implied form of ethos, fixed in tradition, culture, heritage and memory, as opposed to English advertisements that utilize celebrity figures. Emotional appeal is constructed by poetic narration, nostalgia, traditional oud music and family gatherings. Logos are less employed and constructed differently, compared to English advertisements. In English advertisements, logos is implied through its linkage with quality and exclusivity. Unlike English advertisements, the appeal of price was explicitly mentioned in the "V Perfume" advertisement. With regard to the endorsement appeal, such appeal was not present in the Arabic advertisements, as credibility is established from cultural values, identity and heritage rather than celebrity figures.

From Barthes perspective, persuasive dominance occurs across three semiotic levels. According to the denotative level, commercials display elements, such as celebrities, desert landscapes, music, and family scenes. At the Connotative and

mythic level, certain signs encode authority and prestige in English advertisements and authenticity and cultural heritage in Arabic advertisements.

In conclusion, English and Arabic advertisements employed similar types of appeals. However, focus and function of such appeals vary according to cultural expectations and audience values.

Research Question 2. Are there any differences in the use of persuasive appeals (English and Arabic) due to language and culture?

The findings reveal clear cross-cultural and language variations, in specific, in how the appeals were demonstrated and prioritized. In this regard, English advertisements embody Western cultural values, such as individualism, self-expression, and empowerment. Emotional and aesthetic elements are frequently employed, associated with celebrity figures to enhance brand authenticity and prestige. Visual symbols, such as the desert, the arrow, and fire indicate independence, freedom, energy, power and aspiration. These values align with Western myths of liberty, individualism and self-discovery.

On the contrary, Arabic advertisements imply collectivist cultural values. Such advertisements focus on tradition, identity, and ethical integrity. The incorporation of the desert, oud tunes, and Arabic narration of stories evokes feelings of nostalgia and cultural identity and pride. Ethos is elicited from culture and heritage rather than celebrity status.

Through Barthes analytical layers, cross-cultural variations become more explicit. Similar sighs appear denotatively in both English and Arabic contexts; however, their connotative meanings diverge culturally, creating myths of individual freedom in English advertisements and collective belonging in Arabic commercials.

The cultural differences between the English and Arabic advertisements suggest that advertisers align the persuasive appeals to social ideologies of the audience. In this regard, Western advertisements expose their perfume products as a reflection of

individual identity and empowerment. Whereas, Arabic advertisements represent their perfume brands as cultural identity and belonging.

Question 3. Which advertisements (English/ Arabic) used more implicit information (ethos, logos, and pathos)?

Both English and Arabic advertisements heavily depend on implicit persuasive strategies. However, each language uses the appeals in different ways. Regarding English advertisements, implicit appeals are used through visual semiotics. For example, the images of the desert, the fire and guitar in the "Dior Savage advertisement" as well as the arrow in the "Versace Eros Energy advertisement" imply meanings of masculinity, ambition and freedom, without explicit verbal explanation. These advertisements strengthen pathos and ethos rather than direct statements.

Conversely, Arabic advertisements employ implicit persuasive appeals by cultural symbolism and identity. Aspects, such as the oud music, desert dunes, poetic storytelling and family gatherings implicitly elicit shared memories, cultural pride and belonging. In this case, ethos and pathos are reflected through culturally embedded images, as opposed to the English use of celebrity figures.

Implicit persuasion essentially functions at the mythic level in both contexts. English advertisements normalize individual aspiration. While Arabic commercials normalize cultural inheritance and social belonging.

Overall, both languages employ implicit appeals. However, the appeals in English and Arabic commercials serve different ideological functions. English advertisements focus on emotion and liberty, whereas Arabic advertisements reflect cultural identity and heritage.

6. Conclusion:

The present study investigated the persuasive appeals employed in three English and three Arabic fragrance advertisements, focusing on whether such appeals differ

by language and culture. The comparative findings revealed that both English and Arabic advertisements combine pathos, ethos and logos as well as other appeals, such as music, social/ snob, endorsement and brand and price appeals.

However, cultural variations are clear in the English and Arabic commercials. English advertisements show a stronger focus on pathos (emotional appeal), accompanied by visuals, celebrity endorsement and symbolism of freedom and masculinity. Ethos is, also, employed by celebrity credibility. Nevertheless, logos play a more crucial role in such advertisements.

On the other hand, Arabic advertisements provide a more balanced appeal structure. In this respect, ethos and pathos are approximately equally dominant. Credibility and brand appeal are derived from cultural authenticity and moral values rather than celebrity endorsement. Furthermore, logos is presented through logical association, identity and cultural symbolism.

Overall, Arabic advertisements favor implicit strategies rooted in cultural and language richness, whereas English commercials use globalized semiotics of celebrity, symbolism and elegance.

7. Limitations and Recommendations:

In the light of comparing English and Arabic fragrance advertisements across linguistic, cultural and semiotic contexts, the current study examined a sample which allows deep analysis of each advertisement. However, it may not represent the full diversity of each language advertisement. A deeper understanding of the use of persuasive appeals in different languages and cultures may be achieved by broadening the dataset to include other languages, platforms and brands. Future research may extend to include television, YouTube, and TikTok commercials to capture evolving digital semiotics. Furthermore, detailed quantitative encoding could complement qualitative insights to support data with statistical analysis.

References:

Abdelhadi, S. J. (2025). *A Comparative Analysis of Commercial Advertisements on Websites: Translation and Localization Challenges from English into Arabic* (Master's thesis, Faculty of Graduate Studies, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University).

Ali, S. K., & Al-Bahrani, R. H. (2021). A comparative cognitive linguistic study of persuasive/attention strategies in Iraqi and American Facebook advertisements. *Rigeo*, 11(9).

Amjad, M. (2023). Discourse analysis of rhetorical linguistic modes of digital marketing brand slogans for enhancing consumer attraction and engagement: A corpus study. *Pakistan social sciences review*, 7 (iii), 1-5.

Anishchenkova, V. (2014). *Autobiographical identities in contemporary Arab culture*. Edinburgh University Press.

Barthes, R. (1977). *Mythologies* (A. Lavers, Trans.). Paladin. (Original work published 1957)

El-Dakhs, D. A. S., & Ahmed, M. M. (2025). Persuasion Strategies in Facebook Health Communication: A Comparative Study between Egypt and the United Kingdom. *Open Cultural Studies*, 9(1).

Jalilifar, A., Saidan, S., & Nazari, S (2021). "Boom! You bought them.": A metalinguistic analysis of Apple infomercials based on Aristotle's modes of persuasion. *Pragmatics and Society*, 12 (4).

Mohsen, K., Eatidal, H., & Konstantinos, K. (2022). Rhetorical structure and persuasive features of advertising: An intercultural analysis of English and Arabic online advertisements. *Russian Journal of Linguistics*, 26(3), 596-624.

Orekhov, A. M., & Poluboyarinov, A. R. (2024). General characterization of ideological semiology based on Roland Barthes' semiological theory. *Sociopolitical Sciences*, 14(4), 213-219.

Rabab'ah, G. A., & AL-Khawaldeh, M. (2016). Persuasive appeals in English and Arabic TV advertisements: Implications for EFL learners and teachers. Dirasat: Human and Social sciences, 43 (5).

Wardoyo, H., & Jati, M. S. (2024). Textual and Contextual Meaning Analysis in Perfume Advertisement Discourse. Alphabet: A Biannual Academic *Journal on Language, Literary, and Cultural Studies*, 7(2), 119-130.

Wilson, M. M. (2008). A Study of Body Scent as a Social Identifier among Members of the Arabic Culture (Master's thesis, Western Michigan University).

Xu, J., & Yang, Z. (2025). Advertising fragrance through visual and audible information: a multimodal metaphor analysis of perfume commercials. *Semiotica*, 2025(263), 215-239.

Yousaf, M. S., & Shahid, S. (2025). Persuasive Strategies In Language: A Stylistic Analysis of the Advertisements of English Language Academies On Social Media. *Liberal Journal of Language & Literature Review*, 3(1), 126-147.

.

تحليل مقارن لإعلانات العطور على فيسبوك باللغتين الإنجليزية والعربية

د. لينا "محمد أنور" سدر*

تهدف هذه الدراسة إلى فحص مختلف أساليب الإقناع المستخدمة في إعلانات العطور باللغتين الإنجليزية والعربية. وتقدم الدراسة فروقًا نوعية بين اللغتين في استخدام العناصر البصرية، والسرد، والرموز الثقافية، ومصداقية العلامة التجارية في إعلانات العطور باللغتين الإنجليزية والعربية. وتستند الدراسة إلى إطار عمل أرسطو في فن الخطابة (المصداقية، والعاطفة، والمنطق) إلى جانب تصنيف شامل لأساليب الإقناع، مع توظيف نموذج 'Barthesالسيميائي (1977) لتوضيح العلاقة بين الدلالة اللغوية والبصرية. وتشمل العينة ثلاث إعلانات على فيسبوك باللغة الإنجليزية (Versace Eros, Dior Sauvage and Jo Malone London Raspberry Ripple Perfume)، بالإضافة إلى ثلاث إعلانات على فيسبوك باللغة العربية (عطور أجمل، وعطور V، وعطور رويال جو). تكشف النتائج أنه بينما تستهدف إعلانات العطور عالميًا أساليب الإقناع لإثارة الرغبة، فإن استخدام هذه الأساليب والرموز البصرية يختلف باختلاف اللغات والسياقات الثقافية. تستخدم الإعلانات الإنجليزية في الغالب أسلوب الإقناع العاطفي، معززًا بمصداقية المشاهير والرموز البصرية للحرية والرجولة. في المقابل، تُظهر الإعلانات العربية استخدامًا أكثر توازنًا للإقناع العاطفي والمصداقية، حيث تُبرز المصداقية من خلال الأصالة الثقافية والرموز السيميائي الضمنية بدلًا من الاعتماد على تأييد المشاهير العالميين. تشمل الآثار المترتبة على ذلك رؤىً ثاقبة لاستراتيجيات الإقناع عبر الثقافات، وفهم كيفية ترميز اللغات المختلفة للقيم الثقافية المتباينة من خلال الصور اللغوية والبصرية.

الكلمات المفتاحية: أساليب الإقناع، الحجاج، المصداقية، العاطفة، المنطق، إعلانات فيسبوك.

* محاضر متفرغ، قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
Lina.sider@wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/10/20م تاريخ قبول البحث: 2025/12/3م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quiz let) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

ثريا صالح الشبلي* أ.د. حامد عبد الله الطلافحة**

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، استُخدم المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبته للدراسة الحالية في المدارس العمرية في لواء الجامعة في العاصمة عمان، وتم اختيار مجموعتين ضابطة وتجريبية من شعب الصف التاسع البالغ عددها (100) طالب وطالبة، مجموعة ضابطة وعددها (50) طالبًا وطالبة قسمت على شعبتين تضم كل شعبة (25) طالبًا وطالبة، ومجموعة تجريبية وعددها (50) طالبًا وطالبة قسمت على شعبتين تضم كل شعبة (25) طالبًا وطالبة، وتم إعداد مقياس التعلم الذاتي، وتم التحقق من مناسبته للدراسة الحالية، وتم إعداد الاختبار التحصيلي في الجغرافيا للوحدة الثانية الغلاف المائي وطبق على المجموعتين قبل وبعد التجربة، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للبرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlet) على التعلم الذاتي ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء طلبة المجموعتين على الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافيا وتعزى إلى استخدام البرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlet) للمجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي. وتوصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام برمجية (Quizlet) التعليمية ورفع مستوى أداءهم التعليمي في التطبيقات والبرمجيات القائمة على الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: برمجية (Quizlet)، التعلم الذاتي، التحصيل الدراسي، مادة الجغرافيا، طلبة الصف التاسع الأساسي.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. Thuriayaalshible@gmail.com
** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

1.المقدمة:

نعيش اليوم في حالة من التطورات التكنولوجية المتسارعة في مجال البرمجيات وأجهزة الحاسب الآلي، والتطور في التقنيات الحديثة في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ التي أثرت على توجه المؤسسات التعليمية المعاصرة نحو الوصول لمستويات متقدمة في أدائها عبر استخدامها للتقنيات كوسيلة للاتصال والتواصل في العملية التعليمية، ومن خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية الرقمية التي توفر للطلبة التعلم في المكان والزمان الذي يريده، وتزيد من تفاعلهم عبر التعلم كبرمجية Quizlet التفاعلية.

وتُعد برمجية Quizlet أحد البرمجيات التفاعلية كونها تضم بطاقات تعليمية رقمية، وألعاب وأنشطة تعاونية واختبارات، كالمطابقة وأسئلة الاختيار من متعدد والكتابة والتسجيل الصوتي والاستماع، وتساعد الطلبة على الوصول إلى أدوات تعلم المفردات ذاتيًا، بشكل يرفع من مستوى كفاءتهم الذاتية (Okkan & Aydın, 2020). وتوفر بيئة تعلم تشاركية ذات ردود فعل فورية وممتعة ترفع من كفاءة الطلبة في التعلم الذاتي، وتسمح لهم بضبط الذات في عملية تعلمهم؛ بشكل يزيد من دافعيتهم وتحصيلهم التعليمي (Anjaniputra & Salsabila, 2018).

إن التعليم في ظل البرمجيات التعليمية التفاعلية يوفر وسائل تُحسن من الأساليب التعليمية والتربوية الحديثة، ضمن مناخ تعليمي يثير اهتمامات الطلبة، ويحفزهم على التعلم ذاتيًا، حيث اختلفت مسميات هذه البرمجيات كبرامج تصميم الألعاب والتأليف، والاختبارات (Setiawan & Wiedarti, 2020)، ويعد التعلم الذّاتي من أكثر الأساليب التعليمية أهمية لتحقيق التعلم الفعال؛ لذا لا بد على الطالب أن يتبعَ مدى استطاعته الذاتية في التّعلم، حيث يساعد الطلبةِ ذوي التعلمِ البطيء، ويوفر حلًا منطقيًا للفروق بينهم، ويزيد التّفاعل بين المعلم والطالب (أبو مغنم، 2021). وأكدت دراسة (Ni'mah, 2023؛ Özdemir & Seçkin, 2024) أن توظيف العديد من البرمجيات التعليمية كبرمجية " Quizlet " التعليمية تحقق مخرجات تعليمية متقدمة، تمكن الطلبة من التعلم ذاتيًا.

تُعد الجغرافيا من المواد الدراسية التي تهتم بدراسة الإنسان والبيئة، والأرض التي يعيش عليها، ودراسة الظواهر الطبيعية وتأثير الإنسان فيها، ومظاهر الحياة البشرية وآثارها الإيجابية والسلبية (مجاهد، 2021). وتهتم بدراسة الظواهر الجغرافية والتغيرات المناخية، وتتطلب البحث والفهم والتفكير في الظواهر، مما يساعد الطلبة في تنمية شخصيتهم، ويزيد من تحصيلهم الدراسي (السنيد، 2020). وتشهد مادة الجغرافيا تطورًا مستمرًا في البحث، وتطبيق التقنيات التكنولوجية في التعليم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي تحتاج إلى معرفة وخبرة في تدريس الجغرافيا، حيث عالجت برمجية "

Quizlet " التي توظف في جميع الفروع الجغرافية، والانخراط بالمعالجة الرسومية؛ تطور من تعليم الجغرافيا للطلبة بشكل ذاتي (Sari, 2019).

واستنادًا لما سبق فإن أهمية توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية القائمة على برمجية " Quizlet" قد تكمن في تعلم الطلبة التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا، لإعداد طلبة يمتلكون فهمًا واعيًا، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة " أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن ".

2.مشكلة الدراسة وسؤالها:

تنبثق مشكلة الدراسة من إحساس الباحثين بوجود تدنٍّ في مستوى التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، لطلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا، واعتمادهم على المعلم في اكتساب المعرفة، وتدني مشاركتهم في الأنشطة الصفية، على الرغم من الجهود القائمة من قبل المعلمين في تنفيذ الدروس بالأساليب الاعتيادية، وقد أشارت الدراسات إلى وجود ضعف لدى الطلبة في الفهم والتحصيل في تعلم مادة الجغرافيا وقد أكدت عليه نتائج دراسة (أبو مغنم، 2021؛ والسنيد، 2020). وهذا ما حذا بوجود ضرورة ملحة بيئة للذكاء الاصطناعي الذي يتيح للجيل الرقمي التعلم الرقمي ورغبته بإدماج الأدوات الرقمية أثناء التعلم، ولا سيما أثناء الاختبارات لذلك جاءت استراتيجيات تعليمية تفاعلية كبرمجية Quizlet التي ترتكز على التعلم النشط والفعال، ولتحقيق هذه الأهداف يجب السعي لتوفير بيئة تعليمية أكثر إثراء وفاعلية، في ظل اختيار أنشطة وطرق ووسائل تساعد على تنمية القدرات الذاتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. وقد حاول الباحثان الاستفادة من التعلم الرقمي في تقديم نموذج للدروس باستخدام برمجية Quizlet في مادة الجغرافيا لطلبة الصف التاسع الأساسي.

وفي إطار ذلك تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: " ما أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن "؟

3.فرضيات الدراسة:

تم صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى (H01): لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس

التعلم الذاتي نحو (برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) لطلبة المجموعة التجريبية (برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet)) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

الفرضية الثانية (H02): لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا المجموعة التجريبية (برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) ومتوسط درجات الطلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي.

4.أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1.التعرف إلى أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التعلم الذاتي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

2.التعرف إلى أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

3.إضافة ما ستقدمه هذه الإستراتيجية في مادة الجغرافيا

5.أهمية الدراسة:

الأهميةُ النّظرية: تناولت هذه الدراسة برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) وساهمت هذه البرمجية في توفير إطار نظري وتجريبي حول أحدث طرق التدريس وإستراتيجيات التعلم لتنمية التعلم الذاتي، والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا، التي هي أساس علاقة الإنسان بالبيئة التي يعيش فيها، وتؤثر به ويتأثر بها .تناولت الدراسة الأفراد من الطلبة الذين هم في مرحلة عمرية مناسبة لإكسابهم مهارة التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة اتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا، مما يسهم ذلك في تأسيس جيل قادر على التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي وتزويد الباحثين بمقياس للتعلم الذاتي لطلبة الصف التاسع الأساسي نحو مادة الجغرافيا. كما تنبع أهمية الدراسة من أهمية مادة الجغرافيا في تنمية التعلم الذاتي، والتحصيل ومساعدة الطلبة في تنمية قدراتهم الذاتية، تواكب هذه الدراسة الاتجاهات والتغيرات التي صاحبت التطور العلمي والتكنولوجي في كافة مجالات البحث العلمي، والتي تراعي أساليب وطرق التدريس والاستفادة من الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة تعليمية مرافقة للطالب خلال التعلم. كما إنها من الدراسات الحديثة التي تناولت " أثر استخدام برمجية تعليمية

تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، حيث تقدم إطارًا نظريًا وتوفر المعلومات التي قد تثري المكتبة الأردنية والعربية في مجال تدريس الجغرافيا.

الأهمية التطبيقية: تُقدم هذه الدراسة نتائج واقعية حول مستوى التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي للطلبة، مما يحفز معلمي الجغرافيا على التركيز على استخدام برمجية (Quizlet) في التدريس لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وإمكانية استفادة الباحثين في تدريس الجغرافيا لإنتاج بحوث ذات علاقة بالذكاء الاصطناعي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **برمجية (Quizlet) اصطلاحًا: هي:** " تطبيق متاح عبر الإنترنت يسمح للطلبة تعلم المفردات والمفاهيم من خلال الألعاب التعليمية والأنشطة المُحفّزة، ويُمكن لهم تثبيته واستخدامه بسلاسة على هواتفهم الذكية، وتسهل على المعلمين إنشاء الدروس، إذ تقتصر مهمتهم على تجهيز قائمة بالكلمات والمفاهيم والمحتوى المُستهدف لإدخاله، واختيار المعاني والصور التي يُقترحها Quizlet، مع إمكانية نسخ روابط الدروس بسهولة وإرسالها إلى الطلبة ليستطيعوا التعلم بشكل ذاتي" (HARLAN, 2023, 5).
- **وتعرف اجرائيًا بأنها:** برمجية تعليمية تفاعلية متاحة عبر الإنترنت، توفر لطلبة الصف التاسع الأساسي التعلم الرقمي وتحويل الدرس إلى لعبة؛ مما يزيد من دافعيتهم وتعلمهم ذاتيًا، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتشتمل على مجموعة من الأنشطة التقنية المبرمجة، وتستخدم لأجل تعلم مادة الجغرافيا .
- **التعلم الذاتي (Self-Learning) اصطلاحًا:** هو: نشاط تعليمي يقوم به الطالب عبر ميوله الفردية، واقتناعه بتنمية قدراته ليحقق التكامل في شخصيته، والتفاعل مع مجتمعه عبر الاستناد على الثقة بذاته في التعلم (Dülger, 2023, 2).
- **ويعرف اجرائيًا بأنه:** عدد من المهارات التي تسهم في مساعدة طلبة الصف التاسع الأساسي بالارتكاز على ذاته في عملية تعلم مادة الجغرافيا، ومن خلال قياسه للمهارات الأربعة للتعلم الذاتي وهي: (المهارات التنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، استخدام مصادر التعلم، التقويم الذاتي)، وتقاس من خلال الأداة المعدة لذلك (مقياس التعلم الذاتي).
- **التحصيل الدراسي (Achievement): اصطلاحًا: هو:** "حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية، من معارف ومعلومات وخبرات ونتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه

بالمدرسة أو مذاكراته في البيت أو ما اكتسبه من قراءته الخاصة في الكتب والمراجع، ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية" (الفاخرى، 2018، 11).

- **ويعرف اجرائيًا بأنه:** مدى إدراك طلبة الصف التاسع الأساسي لما اكتسبوه في المعارف والمهارات الأساسية في مادة الجغرافيا؛ عبر استخدام برمجية " Quizlet "، ويقاس من خلال اختبار التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا للفصل الدراسي الأول/ الوحدة الثانية: (الغلاف المائي).
- **الجغرافيا: اصطلاحًا:** المادة التي تضم المفاهيم الجغرافية، والمهارات التي تمكن الطلبة من فهم البيئة المحيطة، والتعامل معها، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن مشكلاتها اليومية (علي، 2022، 804).
- **إجرائيًا:** مجموعة المواضيع الجغرافية التي يتم تدريسها لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وتحتوي على الفصلين الأول والثاني من كتاب الجغرافيا المقرر تدريسه من وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسة (2025/2024م).
- **طلبة الصف التاسع الأساسي:** هم مجموعة من الطلبة تتراوح أعمارهم بين 14-15 عامًا، الذين ينتظمون في الدراسة خلال العام الدراسي (2025/2024م) والملتحقين بالصف التاسع في المدارس العمرية الخاصة التابعة للواء الجامعة، وطُبق عليهم أدوات الدراسة.

حدود الدراسة:

-**الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على: " أثر برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن".

-**الحد المكاني:** طبقت الدراسة الحالية في المدارس العمرية الخاصة التابعة إلى مديرية تربية لواء الجامعة في العاصمة عمان.

-**الحد البشري**: طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في إحدى المدارس الخاصة التابعة إلى مديرية تربية لواء الجامعة.

-**الحد الزماني:** الفصل الدراسي الأول 2025م/ 2026م.

6-محددات الدراسة: تتحدد الدراسة بإمكانية التعميم لنتائج الدراسة على المجتمع المماثلة لمجتمع الدراسة فقط، كما وتتمثلُ هذه المحددات في الصّعوبات التي واجهت الباحثان في عمليّة جمعِ البيانات حيثُ عانت من عدمِ تجاوبِ عينة الدراسة، وعليهِ عَمِلت عَلى تَطْبيق أداةِ الدراسة بِطَريقة

ورقية، وإعدَادها على شَكْل رَابِط إلكتروني، وأَيضًا على هيئة رمزQR.

الإطار النظري:

أولًا: برمجية (Quizlet)

قدمت هذه البرمجية في عام (2007)، كموقع إلكتروني، وتطورت في عام (2012)، وأُعيد إصدارها كتطبيق هاتف ذكي متوفر فقط لمستخدمي نظام IOS. وبعدها في عام واحد وفرت لدى مستخدمي نظام Android، وساعدت من دعم الطلبة في التعلم الذاتي، واستخدمت في كل من تدريس الأحياء والكيمياء والدراسات الاجتماعية واللغات الأجنبية وغيرها الكثير، باستخدام أكثر من (18) لغة أجنبية، مما جعلها أكبر موقع تعليمي لتعلم المفردات والمفاهيم (HARLAN, 2023).

وتعرف برمجية " Quizlet " بأنها: إحدى أدوات تعلم المفردات التي يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت. لتكون منصةً تعليمية تتيح لجميع الطلبة من مشاركة المعرفة في أي محتوى تعليمي، واكتساب الثقة كمتعلم (Sanosi, 2018, 72). أيضًا عرفت بأنها: " منصة تعليمية على الويب وتطبيقات الهاتف المحمول، تتيح للمستخدمين إنشاء محتوى تعليمي ومشاركته مع الآخرين، وممارسة دراسة محتوى مجاني أو مدفوع بتنسيقات متعددة، وباستخدام (16) لغة مختلفة (Alharbi, 2021, 173).

لذا تبرز أهمية استخدام برمجية " Quizlet " في تقديم المساعدة للطلبة من التشارك معًا، ويُهيئ بيئة مناسبة لتعلم مفاهيم جديدة، واستخدامه في تعلم المفردات يسهم في تهيئة بيئة تعليمية جذابة للطلبة، ويُطور من فهمهم للمفردات (Anjaniputra & Salsabila, 2018). وتتميز برمجية " Quizlet " في جعل الطلبة يتمتعون أثناء تعلم المفردات، حيث يساعدهم على رؤية درجاتهم التحصيلية، وتمكنهم من المحاولة مرة أخرى لأجل الحصول على درجة أعلى، كما تشعرهم بالمتعة والتشويق خلال التعلم (Setiawan & Wiedarti, 2020).

وتتكون برمجية " Quizlet " على مجموعة من العناصروهي:

- **البطاقات التعليمية (Flashcard):** تشتمل على مواد تعليمية تبعًا للمنهج والمحتوى التعليمي المحدد للتعلم، وتسهم في مساعدة المعلم على إعدادها رقميًا، كما تساعد الطلبة على تذكر المفردات بشكل سلس، وتساعد على استكشاف بطاقات تعليمية مجانية عبر الإنترنت في العديد من المواد الدراسية، وحفظها.

-**التعلّم (Learning):** تتيح مجموعة من الأسئلة المتصلة بالمنهج التعليمي، وتأتي على شكل عدة خيارات، حيث يُمكن للطلبة انتقاء الإجابة الأكثر توافقًا من بين الإجابات المتاحة.

-**الكتابة (Writing)**: وهي من الميزات المتعلقة بأسئلة التدريب، وجاءت على شكل مقالات، ويقدم الطلبة فيها اجاباتهم على الأسئلة المقدمة بصياغتهم وأسلوبهم الخاص، ومن ثم الخضوع للاختبار مباشرة من قبل Quizlet.

-**الاختبار (Test)**: يتضمن الاختبار في Quizlet على عدة أسئلة مقالية، واختيار من متعدد، ومطابقة، وصح أو خطأ.

-**المطابقة (Match)**: وهي أن يتعلم الطالب أثناء اللعب، وتصمم تبعًا للمحتوى التعليمي للمادة الدراسية.

-**التهجئة (Spelling)**: وهي تتيح للطلبة الكتابة خلال الاستماع ونطق كلمة، والحصول على تغذية راجعة بشكل آلي، للتمكن من تحسين معرفة المادة والتحقق من الفهم.

-**الجاذبية (Gravity)**: تساعد هذه الميزة الطلبة من كتابة المصطلح الذي يتناسب مع تعريفه (Atalan & Subaşı, 2023).

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثين بأن من أبرز مزايا Quizlet أن هذه مجانية وسهلة الوصول إليها عن طريق الأجهزة المحمولة، وتركز على تعلم المادة الدراسية تعلمًا ذاتيًا، وتتسم بأنها تحتوي على البطاقات التعليمية، والتعلم، والكتابة، والتهجئة، والاختبار، والمطابقة، والجاذبية.

ثانيًا: التعلم الذاتي (Self-Learning):

إن التعلم الذاتي (Self-Learning) يُعد من متطلبات الانفجار التكنولوجي والمعرفي، الذي زاد من شعور المؤسسات التعليمية بالضعف في مجاراة التدفق المعلوماتي الهائل، ولا شك بأن من الأسباب وراء هذا الضعف، مدى تمسك الطلبة بالأساليب الاعتيادية في التعلم، التي أصبحت غير ملائمة لطبيعة الجيل الجديد، مما ينبغي البحث عن العمل الذاتي المبذل من قبل الطالب، وهو التعلم الذاتي (Dülger, 2023).

ويشير إلى التعلم الذاتي بأنه: " أسلوب التعلم الذي يستخدم فيه المتعلم بنفسه دون مساعدة أحد برامج تعليمية ذاتية على أجهزة الكمبيوتر أو فيديو تفاعلي أو غيرها من المستحدثات التكنولوجية الحديثة المتاحة المصممة لأداء دور تعليمي"(العبد، 2024، 431). وعُرف عند البقمي (2024، 192) بأنه: "نمط تعلم مرن ومستمر مدى الحياة، يتم من خلاله تعليم المتعلم لذاته بما يتناسب مع حاجاته واتجاهاته وقدراته الخاصة، لاكتساب قدر من المعارف والمهارات المختلفة في التدريس".

تكمن مهارات التعلم الذاتي في عدد من العمليات التي ترتكز على الأداء الفعلي للطلبة، لما يناسب العمل والجهد الذاتي في المواد التعليمية، ومن هذه المهارات:

أولًا: المهارات التنظيمية: وهي المهارات التي تنظم تعلم الطالب ذاتيًا، وتتحدد في الأهداف، واختيار المادة التعليمية وتحليلها، وتقسيمها، وتنسيقها وفق وحدة شاملة، وانتقاء أساليب تحصيلها وتعلمها، وتحديد مستويات اتقانها، مع تحديد للوقت الملائم، وإدارته الجيدة، وتطبيقها خلال أنشطة التعلم الذاتي.

ثانيًا: مهارات التوجيه والتحكم: تتعلق بقدرة الطالب على توجيه الكثير من قدراته بشكل يخدم تعلمه، وتتجسد في توجيه جميع القدرات الجسمية والحركية والانفعالية، والتحكم بها، وتوظيفها في معالجة العديد من مواضيع التعلم.

ثالثًا: مهارات استخدام مصادر التعلم: تتعلق بقدرة الطالب على اتقان توظيف مصادر التعلم بكافة أشكالها في أي وقت ومكان، بشكل متتالي ليحقق تعلمه للمحتوى التعليمي، والقدرة على تحديد الأنشطة التعليمية وتقويمها بشكل ذاتي.

رابعًا: مهارات التقويم الذاتي: تتصل بإمكانية الطالب على تقويم فهمه للمحتوى التعليمي، وتحديد المستوى الذي وصل إليه، وما تم إنهاؤه، والقصد منها تعزيز ثقة المتعلم بذاته، واستثارة دافعيته نحو التعلم، تعديل المعلومات الخاطئة (الخطيب، 2021).

يستنتج الباحثان أن التعلم الذاتي من أساليب التعلم النشط، التي تسهم في تحسين أداء الطلبة وتطوير سلوكياتهم ومعارفهم، ومساعدته على التعلم في جميع الأوقات وداخل المدرسة وخارجها، كونه دليلًا لتحقيق استقلاليته ذاتيًا في التعلم، والمقدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.

ثالثًا: التحصيل الدراسي (Academic Achievement):

يعد التحصيل الدراسي أحد مظاهر نجاح العملية التربوية والتعليمية، ونتيجة من مخرجاتها المنشودة، وفي ذات الوقت تعد غاية من غاياتها المرجوة لكل من الفرد والمجتمع، فبالنسبة للفرد فالتحصيل من أهدافه الرئيسية التي يتوقف نجاحه الدراسي وحصوله على الشهادة عليه، وتحقيقه لذاته واحساسه بالرضا والسعادة بسبب اشباع متطلباته النفسية والاجتماعية، ومنها احتياجه لتحقيق ذاته ومكانته الاجتماعية المرموقة بين أسرته وزملائه ومجتمعه، بينما بالنسبة للمجتمع فالتحصيل الدراسي يعد من صور التطور في مستويات التدفق للنظام التعليمي وتدني معدلات التسرب منه، ولا سيما بأنه من دلائل كفاية النظام التعليمي (الفاخري، 2018).

كما إن التحصيل الدراسي للطالب، من أبرز الغايات الهامة للمدرسة والمجتمع. لذا فعندما تحدد المدرسة أهدافها، فإنها تأخذ التحصيل في مقدمتها إلى جانب الكفاءات، فالإنجاز وتحقيق

التحصيل هو التقدم نحو تحقيق الطلبة لأهدافهم (Ozcan, 2021). ويعرف بأنه: " كل المعلومات والمهارات التي يحصل عليها الطالب من خلال عملية التعليم والتعلم، ويمكن قياس مدى تقدم الطالب عن طريق إجراء اختبارات تقيس تلك المعلومات والمهارات" (الحزيمي واليحيى، 2017، 131).

ويقسم التحصيل الدراسي إلى: التحصيل الدراسي الضعيف: ويتم التعبير عنه بالتخلف العام والخاص، حيث يظهر التخلف العام عند الطلبة في كافة المواد الدراسية، أما التخلف الخاص فيكون في تأثير معين من المواد الدراسية عند الطالب، والتحصيل الدراسي الجيد: وهو الذي يكون بمثابة تخطي التحصيل الدراسي لأحد الطلبة بالنسبة لأداء زملاؤه، ويستند ذلك على القدرة العقلية للطالب (Brew et al., 2021).

ومن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، أولًا: العوامل ذات العلاقة بالطالب، وتحتوي على القدرات العقلية، كالذكاء بمستوياته المرتفعة والمتوسطة والمتدنية، ودافعية التحصيل، ومستوى الطموح المحدد بالكفاءة والفاعلية، والثقة بالنفس، فالمتعلم الذي يمتلك قدرات عقلية منخفضة يكون مستوى تحصيله متدنيًا، ثانيًا: العوامل المتعلقة بالمعلم: وتضم كفاءة المعلم وخبرته ومعرفته بالاستراتيجيات التدريسية، فانخفاض مستوى الكفاءة العلمية للمعلم سيؤثر على أدائه التعليمي، كما سيؤثر على دافعية طلبته نحو التعلم، مما يؤدي إلى تراجع اكتسابهم للمعرفة وتدني كفاءة المعلم، ثالثًا: العوامل المتعلقة بالمنهاج: وتضم بيان غاياته وأسلوب تقديم المحتوى التعليمي، ومدى تفاعل الطالب معه، والقدرة على قياس الأداء المعرفي، وأن عدم وضوح أهداف المنهاج الدراسي سيؤدي إلى عزوف الطلبة عن دراسته؛ وبالتالي تدني مستوى تحصيله الدراسي (Ozcan, 2021).

ومن خلال استقراء ما سبق يبين الباحثان أن التحصيل الدراسي يُشكل نتاج ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية من معارف ومهارات وخبرات جراء جهده الذي بذله خلال تعلمه سواء مع المعلم أو ذاتيًا، ويتم قياسه بالاختبارات التحصيلية خلال العام الدراسي ونهايته.

رابعًا: مفهوم مادة الجغرافيا وأهميتها:

إن مادة الجغرافيا من المواد الدراسية التي تتطور بتطور المجتمعات، لذا فهي تتأثر بالوقع الاجتماعي بشكل كبير، إذ تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم والمفردات، لذا من اللازم فهمها بشكل سليم والتخلص من المفاهيم الخاطئة ليتمكن الطلبة من بناء أفكار إيجابية حولها (ÇAĞLAR, 2022). والجغرافيا تهتم بتدريس العلاقات ما بين الإنسان والبيئة، والكشف عن

مشكلاتها، وميادين السلوك الإنساني مع توضيح علاقاتها بتفاعل الإنسان مع البيئة الطبيعية، وضرورة توعيته نحوها (يوسف، 2020). وتتحدد قيمة مادة الجغرافيا التربوية في مدى اهتمامها بقدرات الطلبة وإمكانيتهم على الوصف والتفسير عن طريق الملاحظة التي تنمي لديهم قدرات البحث العلمي، بالإضافة إلى التمييز والتفسير وإصدار الأحكام الموضوعية (أبو العلا وآخرون، 2023)، فتعلم مادة الجغرافيا له دور بارز في تقديم المساعدة للطلبة لفهم التعقيدات بين التفاعل بين الإنسان والبيئة، وخاصة مع التطور التقني في ميدان الذكاء الاصطناعي والبرمجيات التعليمية التفاعلية (Menazel, 2025).

خامسًا: برمجية Quizlet وتدريس مادة الجغرافيا:

تتجلى أدوار معلم الجغرافيا في ظل البرمجيات التعليمية كبرمجية " Quizlet " باعتباره باحثًا ينقب عن كل ما هو معاصر في تدريس الجغرافيا، أيضًا هو مصمم للخبرات التعليمية؛ ويستوجب عليه القيام بتصميم بيئة تعلم إلكترونية نشطة تتوافق مع اهتمامات الطلبة، أيضًا يعتبر معلم تكنولوجي؛ ومن الضروري عليه إتقان لغات البرمجة، وتوظيف المهارات التقنية التي يمتلكها، بالإضافة إلى أنه مقدم للمحتوى؛ فإن تقديم محتوى الجغرفيا من خلال البرمجيات التفاعلية لا بد أن يتصف بسهولة الوصول إليه واسترجاعها، أيضًا هو مرشد وميسر ومقوم للعملية التعليمية، ويمتلك القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لطلابه، ويوصف على أنه قائد للعملية التعليمية؛ باعتباره من يقع عليه العبء الأكبر في تحديد مواعيد الدروس والجلسات، وأساليب تقديم المحتوى وعرضه وتقويمه (المنصوري، 2017).

ومن فوائد دمج برمجية " Quizlet " في تعلم مادة الجغرافيا، فهي تساعد في تخصيص تعلم الجغرافيا، ويُمكن الطلبة من تصميم مواد دراسية شخصية تحتوي على بطاقات تعريفية، ويتفاعل الطلبة معها من خلال طرق تعلم متنوعة، كالبطاقات التعليمية والألعاب والاختبارات القصيرة، ويمكنهم بناء محتوى المفردات عبر التطبيق للوصول إلى "مجموعات" المفردات التي أنشأها مستخدمون آخرون، أو يُمكنهم إنشاء مجموعاتهم الخاصة والوصول إليها كبطاقات تعليمية أو من خلال واجهة ألعاب، بشكل يساعدهم على تعلم مفاهيم الجغرافيا ذاتيًا (Bayrak & Özeke, 2019).

استنتاجًا لما سبق فإن برمجية " Quizlet " تستخدم في تدريس مادة الجغرافيا، وتساعد الطلبة على التعلم الذاتي، وتتيح لهم الأنشطة الجماعية التي يُمكن للمعلمين والطلاب القيام بها معًا على Quizlet، وتطور من التعلم التعاوني والتشاركي والجماعي، والتعرف على متطلبات

طلابهم التعليمية والتركيز عليه، كونها نمطًا تعليميًا مُفضلًا للدروس التي تحتاج إلى التعزيز والمراجعة والممارسة عبر الوسائط المرئية، وبالتالي قد تساهم في تنمية التحصيل الدراسي.

7-الدراسات السابقة:

دراسة حسن (HASSAN, 2025) هدفت إلى استكشاف دور استخدام البرمجيات التعليمية التفاعلية في تعزيز التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الجغرافيا بمدارس تكريت/ العراق. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي. وتضمنت مقابلات شخصية مع المعلمين، واستبانة لتقييم أثر البرمجيات التعليمية على فهم الطلبة واستيعابهم للجغرافيا، وتحسين التحصيل الدراسي. وكانت أهم نتائج الدراسة كما يلي: سهّلت البرمجيات التعليمية الوصول إلى مصادر متنوعة وشروحات بصرية، مما بسّط المفاهيم الجغرافية المعقدة. كما عززت الفهم بدلًا من الحفظ. وحسّنت تعلم الجغرافيا في مدارس تكريت بشكل فعال من خلال توفير أدوات تعليمية متنوعة بسّطت المفاهيم المعقدة وعززت التعلم الذاتي بما يتماشى مع الفروق الفردية بين المتعلمين.

قام أوزدمير وسيكن (Özdemir & Seçkin, 2024) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى تأثير Quizlet على إنجاز تعلم المفردات ذاتيًا، والاحتفاظ بها، أجريت الدراسة في تركيا، اعتمدت على المنهج المختلط، تم جمع البيانات من قواعد بيانات مختلفة، وتحديد (94) دراسة، منها (23) استوفت معايير الإدراج، أظهرت النتائج أن برمجية Quizlet لها تأثير كبير إحصائيًا على إنجازات تعلم المفردات لدى الطلبة ذاتيًا، والاحتفاظ بها.

دراسة هارتاتي (HARTATI, 2023) هدفت إلى معرفة ما إذا كان استخدام تطبيقات Quizlet تحسن من إتقان الطلاب للمفردات في اللغة الانجليزية. اعتمدت على المنهج شبه التجريبي. أجريت في أندونيسيا، وطبقت على طلاب الصف الثامن في مدرسة SMPN 1 Lanrisang، وتكونت العينة من (51) طالبًا، وتم التطبيق على (48) طالبًا مع فصلين يتكونان من فصل تجريبي وفصل تحكم باستخدام أسلوب أخذ العينات الكلية. تم جمع البيانات باستخدام أداة الملاحظة. واستخدام تقنية جمع البيانات قبل الاختبار وبعده في كلا الفصلين. أظهرت النتائج أن استخدام تطبيق Quizlet له فاعلية في إتقان المفردات، وذلك لأن تحصيل الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام تطبيق Quizlet كانت أعلى من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام الطرق الاعتيادية.

ودراسة تمرخان (2022) هدفت للتعرف إلى مستوى دور منصة درسك في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم تطوير استبانة لقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الذاتي، وتكونت العينة من (321) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت إلى أن مستوى دور منصة درسك في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية قد جاء مرتفعًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دور منصة درسك في تنمية مهارات التعلم الذاتي تعزى للجنس ولصالح الإناث.

ودراسة أبو مغنم (2021) هدفت إلى قياس أثر حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الممتع في تنمية مهارات التعلم الذاتي والثقافة الجغرافية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الجغرافيا. أجريت في مدرسة وادي ماجد الإعدادية بمدينة مطروح-مصر. تم تصميم حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الممتع "وطننا العربي مكان واحد وطبيعة متنوعة " سكان وطننا العربي الوحدة والتنوع"، وإعداد دليل إرشادي لمعلم الجغرافيا للتدريس باستخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية، ومقياس لمهارات التعلم الذاتي، واختبار للثقافة الجغرافية، ومقياس خفض العبء المعرفي. وتوصلت النتائج إلى أن استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية المصممة وفق التعلم الممتع في تدريس الجغرافيا كان له أثر فعال في اكتساب "مهارات التعلم الذاتي، والثقافة الجغرافية، وأسهم في خفض العبء المعرفي" لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة أفيستيفا وحليمي (Avisteva & Halimi, 2020) هدفت إلى الكشف عن كيفية استخدام Quizlet كوسيلة تعليمية لتحسين مفردات وتعلم مفردات جديدة للطلاب في الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية العاشرة في بنجكولو/ إندونيسيا. وبلغ عدد المشاركين (30) طالبًا، منهم (22) طالبة و (8) طلاب. اعتمدت على تصميم بحث شبه تجريبي لمجموعة واحدة. تم جمع البيانات باستخدام الاختبارات والملاحظات الميدانية والاستبيانات. أظهرت اكتساب الطلاب لكل من المفردات الإنتاجية والاستقبالية قد زاد بعد تطبيق البرمجية، وأظهرت أن المفردات الاستقبالية للطلاب زادت بشكل كبير مقارنةً بالمفردات الإنتاجية، وكانت ردود فعل الطلاب على استخدام Quizlet كوسيلة تعليمية إيجابية. وسهولة استخدام البرمجية كوسيلة تعليمية لتعلم المفردات بشكل فعال.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

إن معظم الدراسات تناولت موضوع برمجية Quizlet وربطها بالتعلم الذاتي أو التحصيل الدراسي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كدراسة أوزدمير وسيكن (Özdemir & Seçkin, 2024)؛ وهارتاتي (HARTATI, 2023)؛ وتمرخان (2022)، بينما جاءت هذه الدراسة لتغطي المتغيرات التي لم تغطها الدراسات السابقة، إذ تم دراسة "أثر استخدام برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن"، و وبناءً على مراجعة الدراسات السابقة التي توفرت يعتقد- وفي حدود علم الباحثينِ- أنها الدراسة الأولى من نوعها في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء الطريقة والإجراءات المتبعة في إجراء هذه الدراسة، حيث يُقدم وصفًا لمنهجية الدراسة وعينتها وأداتي الدراسة، والإجراءات المتبعة للتأكد من خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات) والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة، وذلك من خلال تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق هذه الدراسة، إذ تم تكوين مجموعتين إحداهما ضابطة درست مادة الجغرافيا بالطريقة الاعتيادية، وأخرى تجريبية درست نفس المادة بإستخدام برمجية Quizlet وتم تطبيق مقياس التعلم الذاتي، والاختبار التحصيلي للوحدة الثانية الغلاف المائي على المجموعتين قبل وبعد التدريس.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في التعرف على جميع طلبة الصف التاسع الأساسي، بحيث تم القيام بمسح على الطلبة، والبالغ عددهم (100) طالبٍ وطالبة في المدارس العمرية في لواء الجامعة في العاصمة عمان.

أفراد الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على المدارس العمرية في لواء الجامعة في العاصمة عمان، وتم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف التاسع الأساسي، وتم اختيارهم لملاءمة الصف لموضوعات مادة الجغرافيا التي يمكن تنميتها باستخدام برمجية Quizlet، كالخرائط والمفاهيم والتعريفات، والحاجة لحل ضعف التعلم الذاتي.

تم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة من شعب الصف التاسع البالغ عددها (100) طالب وطالبة، مجموعة تجريبية وعددها (50) طالبًا وطالبة قسمت على شعبتين تضم كل شعبة (25) طالبًا وطالبة درست باستخدام برمجية Quizlet ومجموعة ضابطة وعددها (50) طالبًا وطالبة قسمت على شعبتين تضم كل شعبة (25) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية ونظرًا لخصوصية أهداف الدراسة تم توزيعهم بالطريقة العشوائية، وتم تطبيق مقياس التعلم الذاتي، والاختبار التحصيلي في الجغرافيا للوحدة الثانية الغلاف المائي على المجموعتين قبل وبعد التجربة. وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين من خلال مقياس التعلم الذاتي والاختبار التحصيلي ودلالات الصدق والثبات لديهما.

8-أدوات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام الأدوات الآتية:

أولًا: مقياس التعلم الذاتي:

تم تطوير مقياس التعلم الذاتي باستخدام برمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlet) بتعلم مادة الجغرافيا، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ومراجعة البحوث ذات الصلة، كدراسة تمرخان (2022)، أبو مغنم (2021)، وذلك للاستفادة منها في تحديد مجالات المقياس وصياغة فقراته، حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتتمثل أبعاد مقياس التعلم الذاتي في: (المهارات التنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، استخدام مصادر التعلم، التقويم الذاتي).

دلالات صدق وثبات المقياس:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (13) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمختصين في المناهج وأساليب التدريس/ الدراسات الاجتماعية، لإبداء آرائهم حول مناسبة الفقرات لكل مقياس، ووضوح الصياغة اللغوية، ومناسبتها للبيئة الأردنية، وإبداء الآراء والملاحظات على الفقرة أو التعديل عليها، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم وتم تعديل الفقرات في البعد الأول (البعد جيد وشامل للجوانب التنظيمية الأساسية، لكن بعض العبارات بحاجة إلى مزيد من التحديد) الفقرات (1) جيدة، لكن يفضل استخدام أهدافي التعليمية بدلًا من "الأهداف التعليمية" لإضفاء طابع ذاتي. الفقرة

(3) يُفضل إعادة صياغة "تُشير البرمجية" إلى "يساعدني استخدام البرمجية على تنظيم... لزيادة الدقة، الفقرة (4) التأمل والتحكم الإبداعي غير واضح للطلبة الصغار؛ يُقترح: "التفكير بطرق إبداعية أثناء التعلم"، ليصبح المقياس بصورته النهائية.

الدلالات التمييزية:

تم استخراج صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (20) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في إحدى المدارس التابعة للواء الجامعة من خارج عينة الدراسة، وإيجاد معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وجميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين المجالات والدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.01). حيث بلغ معامل الارتباط بين البعد الأول والدرجة الكلية (r = 0.944, Sig = 0.000)، وبين البعد الثاني والدرجة الكلية (r = 0.971, Sig = 0.000)، وبين البعد الثالث والدرجة الكلية (r = 0.946, Sig = 0.000)، في حين بلغ معامل الارتباط بين البعد الرابع والدرجة الكلية (,r = 0.926 Sig = 0.000). وتشير هذه النتائج إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الصدق الداخلي.

ثبات مقياس التعلم الذاتي:

للتأكد من ثبات مقياس التعلم الذاتي تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية، إذ تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في إحدى مدارس لواء الجامعة، من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة بين (0.784) و(0.822)، وأظهرت النتائج أن قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بلغت (0.944) مما يدل على تمتع المقياس ككل بثبات مناسب، مما يدل على صلاحيتها للتطبيق في هذه الدراسة.

ثانيًا: الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافيا:

يهدف إلى قياس مهارات الطلبة في الصف التاسع في مادة الجغرافيا، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والاختبارات المتعلقة بالتحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا مثل دراسة (أبو مغنم، 2021)، تم إعداد الاختبار خصيصًا لأغراض هذه الدراسة؛ ليقيس اكتساب الطلبة لبعض المفردات والمفاهيم في مادة الجغرافيا في الوحدة الثانية (الغلاف المائي) في الفصل الأول من الكتاب الدراسي للصف التاسع الأساسي. تألف الاختبار بصورته الأولية من (25) فقرة، تم الاعتماد عليها في الاستجابة على شكل أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من

متعدد بشكل أساسي، ويُعد الأكثر ملاءمة لقياس تحصيل الطلبة، واشتمل الاختبار على إرشادات الحل والوقت المتاح، والتعليمات بشكل واضح ومختصر ومباشر، وبعد ذلك القيام بإحصاء الأسئلة وإدراجها في برمجية (Quizlet).

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافيا من خلال:

الصدق الظاهري:

تم عرض الاختبار بصورته الأولية على (13) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمختصين في المناهج وأساليب التدريس/ الدراسات الاجتماعية، لإبداء آرائهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ووضوح الصياغة اللغوية، ومناسبتها للبيئة الأردنية. وبناء على ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم، وتم حذف بعض الأسئلة وإضافة غيرها، وإعادة صياغة بعضها، مثل: (حذف صيغة السؤال الأول الغلاف المائي هو: واستبداله بصيغة أخرى يعرف الغلاف المائي على أنه، وترفع كلمه صور من البديل الرابع)، (تعديل صيغة السؤال الرابع المصطلح الذي يصف تجمع المياه واستبداله بصيغة أخرى يطلق على مصطلح تجمع المياه ب)، (السؤال الخامس : ضرورة استبدال الإجابة في البديل الرابع باسم قارة للاتساق مع البدائل السابقة) (تعديل صيغة السؤال السادس سبب قلة المياه العذبة واستبداله بصيغة أخرى من الأسباب التي تؤدي إلى قلة المياه العذبة.وتبدل كلمة هي بكلمة هو)، ليصبح الاختبار بصورته النهائية.

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي:

حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، حيث تم اعتبار أن الإجابة الصحيحة للفقرة التي تحصل على معامل تمييز أعلى من (0.30) مناسبة بدرجة عالية، وتعبر الفقرة التي تحصل على معامل تمييز (0.20-0.30) مناسبة بدرجة مقبولة، فيما تعبر الفقرة التي تحصل على معامل تمييز أقل من (0.20) أو بدرجة سالبة غير مقبولة وغير مناسبة.

أما إذا تراوحت معاملات الصعوبة للفقرة التي تحصل على معاملات ما بين (0.30-0.70) فهي فقرات مناسبة وجيدة، وأما إذا قلت معاملات الصعوبة عن القيمة (0.30) تعبر غير مناسبة، والجدول (1) يوضح نتائج معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز على فقرات الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافيا					
الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	التمييز
1	0.76	0.606	14	0.81	0.518
2	0.71	0.631	15	0.80	0.578
3	0.93	0.338	16	0.87	0.612
4	0.94	0.450	17	0.81	0.589
5	0.81	0.501	18	0.88	0.633
6	0.54	0.836	19	0.84	0.548
7	0.60	0.590	20	0.74	0.626
8	0.62	0.668	21	0.69	0.417
9	0.64	0.648	22	0.80	0.578
10	0.81	0.643	23	0.57	0.803
11	0.88	0.405	24	0.56	0.637
12	0.63	0.625	25	0.92	0.475
13	0.57	0.733			

صدق البناء:

تم حساب دلالات صدق البناء للاختبار التحصيلي من خلال حساب معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي، للتعرف إلى صدق البناء للاختبار التحصيلي، وكانت قيمة معامل الارتباط Pearson Correlation بين الاختبار القبلي والبعدي أعلى من (0.30)، وهذا هو الحد الأدنى والمقبول للفقرات، مما يؤكد صدق بناء الاختبار.

ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، وذلك لتطبيق الاختبار على عينة من أفراد الدراسة ومن خارج عينتها، مكونة من (20) طالبًا وطالبة، واستخراج قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) التي تعكس ثبات هذا النوع من الاختبارات، وبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار (0.937) وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة التصحيح للاختبار:

تم تحليل الوحدة الدراسية المراد تدريسها الوحدة الثانية (الغلاف المائي) من كتاب الصف التاسع الأساسي، وتم بناء جدول المواصفات لتحديد أسئلة كل بعد من أبعاد الدراسة بحيث اعتمد تصنيف بلوم لمستويات الأسئلة وهي (الفهم، والتذكر، والتحليل، والتقويم)، وتم تنظيم جدول مواصفات لبناء الاختبار، ثم صياغة أسئلة وفقرات الاختبار في صورته النهائية، وجميع

الأسئلة كانت ذات طابع اختيار من متعدد.

تم تصحيح الاختبار التحصيلي بجمع الدرجات التي حصل عليها الطلبة على جميع الأسئلة، واستخراج المتوسط الحسابي لها علمًا بأن بدائل الإجابة الصحيحة تأخذ العلامة (1)، والإجابة الخاطئة تأخذ العلامة (0).

ثالثاً: دليل المعلم (البرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlt)):

تم بناء البرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlet) من خلال مراجعة الأدب النظري السابق، والتعرف إلى طرائق بناء البرمجية، وتم تحديد جلسات البرمجية (المعالجة)، وهي عبارة عن حصص دراسية من الوحدة الثانية (الغلاف المائي) للصف التاسع الأساسي، وكان وقت الحصة (45) وبعد إجمالي (10) حصص، تم عرض الدليل على عدد من المحكمين، للتعرف إلى آرائهم في صدق المضمون، وملاءمة عدد الحصص ووقتها للبرمجية، وتوضيح كيفية تطبيق برمجية كويزليت (Quizlet)، كما تم تعديل مضمون الدليل بما رآه المحكمون ملائمًا ومناسبًا، وتم تحديد محاور الدليل وهي (قياس التعلم الذاتي والاختبار التحصيلي)، وبعد صدور النسخة النهائية من الدليل تم تطبيقه وجمع البيانات الخاصة بالوحدة الثانية (الغلاف المائي) في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وتكونت البرمجية من مجموعة خطوات يقوم الطالب للتعلم الذاتي أهمها: تحديد المادة الدراسية المرتبطة بمادة الجغرافيا الوحدة الثانية (الغلاف المائي)، وتحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها من خلال برمجية (Quizlet).تحديد المفاهيم والمصطلحات الجغرافية الأساسية التي تحتاج لحفظ وفهم، وتصميم محتوى الوحدة من خلال إنشاء مجموعات دراسية (Study Sets) تحتوي على: (بطاقات تعريفية (Flashcards) بالمصطلحات والمفاهيم الجغرافية، واختبارات قصيرة (Quizzes)، وألعاب تعليمية (Match, Gravity)، وإدخال المحتوى باللغة العربية مع دعم الصور أو الخرائط إن أمكن).

متغيرات الدراسة:

-المتغير المستقل: برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet).

-المتغيرات التابعة:

- التعلم الذاتي

-التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

9-خطوات الدراسة:

-م مراجعة الأدب النظري الخاص بمتغيرات الدراسة.

-اختيار الوحدة الدراسية التي تم تطبيق الاختبار التحصيلي عليها وهي الوحدة الثانية من كتاب الجغرافيا للصف التاسع الفصل الدراسي الأول (الغلاف المائي).

-تم إعداد مقياس التعلم الذاتي، والاختبار التحصيلي واستخراج الخصائص السيكومترية لها.

-تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

-تم تصميم البرمجية التعليمية القائمة على برمجية " Quizlt "، المتعلقة بمادة الجغرافيا لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

-تم التحقق من تكافؤ المجموعتين باستخدام دلالات الصدق والثبات لمقياس التعلم الذاتي والاختبار التحصيلي.

-تم إجراء المعالجات الإحصائية وتحليل النتائج ثم الإجابة عن فرضيات الدراسة، ومناقشة نتائجها من خلال استخدام مجموعة الرزم الإحصائية (SPSS).

-تم كتابة التوصيات المناسبة، التي تتفق مع نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، سيتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1.تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

2.تم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدام تحليل التباين المتعدد المشترك MANCOVA للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار الفرضية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النّتائج المُتعلقةُ بالفرضية الأولى (HO1):

" لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الذاتي نحو (برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) لطلبة المجموعة التجريبية (برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات

طلبة الصف التاسع من المجموعتين على الدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي ويبين الجدول (2) هذه النتائج.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة	مقياس التعلم الذاتي القبلي			مقياس التعلم الذاتي البعدي	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	50	3.87	0.21	3.91	0.17
الضابطة	50	3.53	0.34	3.60	0.37

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التعلم الذاتي تبعًا للمجموعة (التجريبية، الضابطة) ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخراج نتائج التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا ($\eta 2$)
القبلي (المشترك)	7.198	1	7.198	595.472	0.000	0.859
المجموعة	3.790	1	3.790	0.003	0.955	0.00
الخطأ	1.185	98	0.012			
الكلي المصحح	10.928	100				

يبين الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.003) وبدلالة إحصائية (0.955) أي أنه لا يوجد أثر للبرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlet) على التعلم الذاتي، لذا تم قبول الفرضية.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم الذاتي والجدول (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4) المتوسطات الحسابية المعدلة		
المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	3.75	0.017
الضابطة	3.75	0.017

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعتين متساوٍ، حيث بلغ (3.75) بانحراف معياري (0.017).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف التاسع من المجموعتين على كل بعد من أبعاد مقياس التعلم الذاتي، والجدول (5) يبين هذه النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية على أبعاد مقياس التعلم الذاتي تبعًا لمتغير المجموعة					
الأبعاد	المجموعة	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات التنظيمية	التجريبية	3.83	0.22	3.93	0.18
	الضابطة	3.43	0.39	3.52	0.39
مهارات التوجيه والتحكم	التجريبية	3.90	0.21	3.93	0.16
	الضابطة	3.59	0.33	3.65	0.34
استخدام مصادر التعلم	التجريبية	3.89	0.25	3.91	0.22
	الضابطة	3.58	0.41	3.62	0.41
التقويم الذاتي	التجريبية	3.87	0.27	3.89	0.24
	الضابطة	3.51	0.47	3.57	0.48

يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس التعلم الذاتي تبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة) ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخراج نتائج التباين المشترك المتعدد (MNCOVA) والجدول (6) يوضح تلك النتائج.

جدول (6) تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لدرجات طلبة الصف التاسع على أبعاد مقياس التعلم الذاتي في المجموعتين التجريبية والضابطة							
مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	(η2) مربع إيتا
القبلي (المشترك)	المهارات التنظيمية	2.420	1	2.420	131.535	0.000	0.581
	التوجيه والتحكم	2.760	1	2.760	183.692	0.000	0.659
	استخدام مصادر التعلم	2.202	1	2.202	156.867	0.000	0.623
	التقويم الذاتي	2.754	1	2.754	119.417	0.000	0.557
المجموعة هوتلينج(0.05) قيمة ف(1.150) مستوى الدلالة (0.338)	المهارات التنظيمية	0.038	1	0.038	2.081	0.152	0.021
	التوجيه والتحكم	0.000	1	0.000	0.012	0.912	0.000
	استخدام مصادر التعلم	9.152	1	9.152	0.007	0.936	0.000
	التقويم الذاتي	0.008	1	0.008	0.366	0.547	0.004
الخطأ	المهارات التنظيمية	1.748	95	0.018			
	التوجيه والتحكم	1.428	95	0.015			
	استخدام مصادر التعلم	1.334	95	0.014			
	التقويم الذاتي	2.191	95	0.023			
الكلي المصحح	المهارات التنظيمية	13.728	100				
	التوجيه والتحكم	9.285	100				
	استخدام مصادر التعلم	13.169	100				
	التقويم الذاتي	17.114	100				

يبين الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على جميع أبعاد مقياس التعلم الذاتي، أي أنه لا يوجد أثر للبرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlet) على التعلم الذاتي، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس التعلم الذاتي والجدول (7) يوضح هذه النتائج.

جدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة			
المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المهارات التنظيمية	التجريبية	3.74	0.021
	الضابطة	3.70	0.021
التوجيه والتحكم	التجريبية	3.79	0.019
	الضابطة	3.79	0.019
استخدام مصادر التعلم	التجريبية	3.77	0.019
	الضابطة	3.76	0.018
التقويم الذاتي	التجريبية	3.72	0.024
	الضابطة	3.74	0.24

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد مقياس التعلم الذاتي جاءت متقاربة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ويعزى هذا التقارب ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجابة على مقياس التعلم الذاتي إلى أن استخدام البرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على Quizlet لم يكن له أثر واضح في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا خلال فترة تنفيذ التجربة. ويرجع ذلك إلى أن طلبة الصف التاسع الأساسي سواء في المجموعة التجريبية أو الضابطة فهما غير معتادين على استخدام مثل هذه البرمجيات التعليمية التفاعلية بشكل ذاتي ومستقل، مما أدى إلى عدم وضوح الاستخدام؛ كما تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى مهارات التعلم الذاتي التي تعتبر مهارات معقدة نوعًا ما، وتحتاج إلى مدة زمنية طويلة لتنميتها أولًا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، كونها تضم المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي؛ وبالتالي قد تكون فترة التطبيق للبرمجية غير كافية لإحداث تغيير في هذه المهارات. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أفيستيفا وحليمي (Avisteva & Halimi, 2020) التي أظهرت اكتساب الطلبة لكل من المفردات الإنتاجية قد زاد بعد تطبيق برمجية Quizlet كوسيلة تعليمية إيجابية.

النّتائج المُتعلقةُ بالفرضية الثانية (HO2):

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجفرافيا المجموعة التجريبية (برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على (Quizlet) ومتوسط درجات الطلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي ".

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف التاسع بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار التحصيل في الجغرافيا ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار التحصيل في الجغرافيا تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة	الاختبار التحصيلي القبلي			الاختبار التحصيلي البعدي	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	50	23.62	1.48	24.58	0.78
الضابطة	50	12.88	4.09	15.76	2.51

يبين الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار التحصيل في الجغرافيا تبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخراج نتائج التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (9) يوضح تلك النتائج.

جدول (9) تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة على اختبار التحصيل في الجغرافيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	(η2) مربع إيتا
القبلي (المشترك)	1.143	1	1.143	0.328	0.568	0.003
المجموعة	434.288	1	434.288	124.575	0.000	0.562
الخطأ	338.157	97	3.486			
الكلي المصحح	2284.110	99				

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الجغرافيا البعدي،

حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (124.575) وبدلالة إحصائية (0.000). لذا تم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين كما في الجدول (10) الآتي.

جدول (10) المتوسطات الحسابية المعدلة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	24.39	0.422
الضابطة	15.94	0.422

يبين الجدول (10) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية جاء أعلى من المجموعة الضابطة ولحساب حجم الأثر تم إيجاد مربع إيتا (η^2) حيث بلغ (0.56) وتفسير هذه النتيجة بأن (56%) من التباين المفسر في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل في الجغرافيا بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود إلى استخدام البرمجية التعليمية التفاعلية القائمة على (Quizlet) للمجموعة التجريبية، ولصالح الاختبار البعدي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن برمجية كويزليت (Quizlet) التعليمية تختلف في طريقة تدريسها عن الطريقة الاعتيادية، كونه تشجع الطلبة على التعلم الذاتي، وساهمت في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، وتحفزهم على التفكير العميق في مادة الجغرافيا وخاصة في الوحدة الثانية (الغلاف المائي)، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، كونها تتيح البيئة التعليمية المحفزة والمتعة للتعلم، وتركز على التفاعل والمشاركة الفعالة عبر الإنترنت، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، بشكل يدعم من الفهم العميق للمفاهيم الجغرافية، ويرفع من مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم مادة الجغرافيا، وتسهم في مساعدة طلبة الصف التاسع الأساسي في تحسين أداء الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي؛ وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي لديهم، كما تعزى هذه النتيجة إلى أن برمجية تساعد في تعلم مادة الجغرافيا بحيث تمكن كل من المعلم والطلبة من تصميم مواد دراسية ذاتية تحتوي على بطاقات تعريفية للمفهوم الجغرافي، ويتفاعل الطلبة معها عبر أساليب تعلم متنوعة، كالبطاقات التعليمية والألعاب والاختبارات القصيرة، ويُمكنهم إنشاء مجموعاتهم الخاصة والوصول إليها كبطاقات تعليمية أو من خلال واجهة ألعاب، وبالتالي سيحسن ذلك من التعلم وتزيد من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وهنا لم يُعد تدريس مادة الجغرافيا يرتكز فقط على تلقي المعلومات وحفظها، بل بات يركز على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة،

وفقًا لدورها في تفسير المواقف الجغرافية، وتيسير تطبيقها في حياة الطلبة اليومية. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة هارتاتي (HARTATI, 2023) التي أظهرت نتائجها أن استخدام تطبيق Quizlet له فاعلية في إتقان المفردات، وذلك لأن تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدامها كانت أعلى من الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية.

10.التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام برمجية (Quizlet) التعليمية ورفع مستوى أداءهم التعليمي في التطبيقات والبرمجيات القائمة على الذكاء الاصطناعي.
- ضرورة دمج برمجية (Quizlet) في تدريس مادة الجغرافيا والدراسات الاجتماعية لما لها من أثر في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة.
- إشراك المعلمين في المؤتمرات والندوات الخاصة بتطبيق البرمجيات التعليمية كبرمجية كويزليت (Quizlet) التعليمية وغيرها من تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في العملية التعليمية.
- نشر نتائج هذه الدراسة وخطوات تطبيق برمجية (Quizlet) على المدارس الحكومية والخاصة للاستفادة منها.
- إجراء المزيد من الدراسات التربوية التي تهتم بتنمية مهارات التعلم الذاتي وفق برمجية (Quizlet) من خلال متغيرات جديدة وعينات مختلفة.

المصادروالمراجع:

المراجع باللغة العربية:

أبو العلا، نورا وإمام، إيمان ودرويش، دعاء وشحاته، انتصار (2023). استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الجغرافيا لتنمية الفهم العميق وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار، (8)، 122-160*. https://erij.journals.ekb.eg/article_268615.html?lang=ar

أبو مغنم، كرامي (2021). أثر حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الممتع في تنمية مهارات التعلم الذاتي والثقافة الجغرافية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الجغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (133)، 300-373.* https://journals.ekb.eg/article_217040_f3e0b17c322445b3d286a598a5404fae.pdf

البقمي، فوزية (2024). مبدأ التعلم الذاتي في التربية الإسلامية وتطبيقاته المعاصرة في ضوء الفجوة الرقمية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 1(139)، 184-222.* https://jfeb.journals.ekb.eg/article_382892.html

تمرخان، فردوس (2022). دور منصة درسك في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(18)، 1-23.* *https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/ar/article/view/5002*

الخطيب، روان (2021). *التمكين التكنولوجي وعلاقته بتعزيز التعلم الذاتي*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع. https://www.noor-book.com/book/review/450217

السنيد، فاطمة (2020). *فاعلية فيديو تعليمي تفاعلي في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة مأدبا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
https://meu.edu.jo/libraryTheses/%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D9%81%D9%8A%D8%AF%D9%8A%D9%88%20%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D8%B5%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A%20%D9%81%D9%8A%20%D9%85%D8%A7%D8%AF%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%BA%D8%B1%D8%A7%D9%81%D9%8A%D8%A7.pdf

العبد، عمرو (2024). قابلية التعلم الذاتي لدى الطلبة العاديين والطلبة الصم بالجامعة العربية المفتوحة – المملكة العربية السعودية-الرياض في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الإرشاد النفسي، 78(1)، 426-455.* https://cpc.journals.ekb.eg/article_348377.html

علي، عبد اللطيف (2022). تطوير منهاج الجغرافيا في ضوء أبعاد الثقافة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (18)، 799- 822. https://maed.journals.ekb.eg/article_263503.html*

الفاخري، سالم (2018). *التحصيل الدراسي*. ط1، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي. https://books.google.jo/books?id=WiltDwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

مجاهد، فايزة (2021). *مدخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية*. ط.1، الاسكندرية: دار التعليم الجامعي. https://books.google.jo/books/about/%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%AE%D9%84_%D9%88%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A7%D8%AA_%D9%88%D8%B7.html?id=SG0UEAAAQBAJ&redir_esc=y

المنصوري، عارف (2017). التقنيات التعليمية الحديثة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمحافظة عمران ومعوقات استخدامها واتجاهات المعلمين نحوها. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1(2)، 1-27.* *https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/ar/article/view/55*

يوسف، سامية (2020). تصور مقترح لعلاج صعوبات تعلم الجغرافيا في ضوء دوائر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، 296-325.* https://journals.ekb.eg/article_192639.html

المراجع باللغة الإنجليزية:

Alharbi, M. (2021). Quizlet: Promoting Learners' Content Literacy. Omputer Assisted Language *Learning Electronic Journal* (*Call-Ej), 22(3), 172-178*. DOI: https://callej.org/index.php/journal/article/view/363/293

Anjaniputra, A. G. & Salsabila, V. A. (2018). The merits of Quizlet for vocabulary learning at tertiary level. *Indonesian EFL Journal, 4(2), 1-11*. DOI: https://journal.uniku.ac.id/index.php/IEFLJ/article/view/1370

Atalan, E. (2023). *The Use Of Quizlet In Teaching Vocabulary To 9th Grade Efl Students*. Unpublished master's thesis. Anadolu University, Turkya. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1401789.pdf

Avisteva, R., & Halimi, S. (2020). The Use of Quizlet as a Vocabulary Acquisition Learning Media for Eleventh Grade Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, (593), 254-260*. DOI: https://www.atlantis-press.com/proceedings/inusharts-20/125962568

Bayrak, F., & Özeke, V. (2019). *Öğrenme sürecinde e-ölçme araçları ve materyallerin değerlendirilmesi*. Y. K. Türel (Eds.), Öğretim Teknolojileri (ss.439-462). Asos Yayınları. DOI: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/76395/mod_resource/content/0/e-ogrenme-14.pdf

ÇAĞLAR, A. (2022). Preservice social studies teachers' views of the use of quizlet in a physical geography course. *International technology and education journal*, 6*(1), 76-86*. DOI: https://itejournal.com/articles/preservice-social-studies-teachers-views-of-the-use-of-quizlet-in-a-physical-geography-course.pdf

Dülger, M. (2023*). Developing Students' Self-Regulated Learning Skills with Teacher Classroom Analytics Enhancing Teachers' Direct Instruction of Self-regulated Learning Strategies*. Proceedings of the Doctoral Consortium of the 18th European Conference on Technology Enhanced Learning, 4th September 2023, Aveiro, Portugal. 1-6. https://ceur-ws.org/Vol-3539/paper1.pdf

HARLAN, M. (2023). *The Using Quizlet Application In Improving Students' Vocabulary Mastery In The First Year Of English Education Program At Iain Parepare*. State Islamic Institute (Iain). https://repository.iainpare.ac.id/id/eprint/7627/1/19.1300.071.pdf

HASSAN, M. K. G. (2025). The Role Of Modern Technological Means In Raising The Level Of Academic Achievement Among Third Grade Intermediate Learners In Geography(Tikrit Schools As A Model). Tpm – Testing, Psychometrics, *Methodology in Applied Psychology, 32(S4 (2025): Posted 17 July), 1431–1438*. DOI: https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/955

Menazel, B. (2025). Difficulties Faced By Geography Teachers In Using Conceptual Maps of All School Stages From The Point of View of The Teachers Themselves in The Irbid Districts of Education In Irbid Governorate. *Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte, 20(1), 20-27.* DOI: file:///C:/Users/delta/Downloads/Dialnet-DifficultiesFacedByGeographyTeachersInUsingConcept-10058919%20(1).pdf

Ni'mah, A.M. (2023). *The Effectiveness of Using Quizlet Application as Digital Flashcard on The Eleventh Grade Students' Motivation in Learning Vocabulary*. Undergraduate Thesis, Islamic University of Kiai Haji Achmad Siddiq Jember. https://digilib.uinkhas.ac.id/26015/1/SKRIPSI%20ALVI%20MASRURIYATUN%20N%20%28T20186154%29.pdf

Ozcan, M. (2021). Factors Affecting Students' Academic Achievement according to the Teachers' Opinion. *Education Reform Journal, 6(1), 1-18.* DOI: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318651.pdf

Özdemir, O., & Seçkin, H. (2024). Quantifying cognitive and affective impacts of Quizlet on learning outcomes: a systematic review and comprehensive meta-analysis. *Front. Psychol, (15), 1-18.* DOI: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38510305/

Sanosi, A. B. (2018). The effect of Quizlet on vocabulary acquisition. *Asian Journal of Education and e-Learning, 6(4), 71-77.* DOI: https://www.academia.edu/37348515/The_Effect_of_Quizlet_on_Vocabulary_Acquisition

Sari, D. E. (2019). Quizlet: aplikasi pembelajaran berbasis smartphone era generasi milenial. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial, 29(1), 9-15*. DOI: https://journals.ums.ac.id/jpis/article/view/8150

Setiawan, M.R., & Wiedarti, P. (2020). The Effectiveness of Quizlet Application towards Students' Motivation in Learning Vocabulary. *Studies in English Language and Education, 7(1). 83-95.* DOI: https://www.researchgate.net/publication/340292074_The_effectiveness_of_Quizlet_application_towards_students'_motivation_in_learning_vocabulary

.

The Effect of Using an Interactive Educational Software Based on (Quizlet) on self-learning and scholastic achievement in geography among Ninth grade students in Jordan

Abstract

This study aimed to identify the effect of using interactive educational software based on (Quizlet) on self-learning and academic achievement in geography among ninth-grade students in Jordan. The quasi-experimental method was used for the current study in the Omariya schools in the University District in the capital, Amman. Two groups, a control group and an experimental group, were selected from the ninth-grade classes, totaling (100) male and female students. The control group consisted of (50) male and female students, divided into two sections of (25) male and female students each.The experimental group also consisted of (50) male and female students, divided into two sections of (25) male and female students each. A self-learning scale was developed, which is suitable for the current study was verified. Furthermore, the achievement test in geography for the second unit, the hydrosphere, was prepared and administered to both groups before and after the experiment. The findings showed that the interactive educational software based on (Quizlet) had no effect on self-learning as a whole, and that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the average performance of the students of the two groups on the achievement test in geography, which is attributed to the use of the interactive educational software based on (Quizlet) for the experimental group and in favor of the post-test. The study recommends the need to train teachers on the use of the (Quizlet) educational software and to raise the level of their educational performance in applications and software based on artificial intelligence..

Keywords: Quizlet Software, Self-Learning, Academic Achievement, Geography, Ninth Grade Students.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/9/28م تاريخ قبول البحث: 2025/12/4م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

المنهج الخفي ودوره في التوجيه السلوكي والأخلاقي
(دراسة تطبيقية في الأمثال الواردة في موسوعة أمثال العرب)

علي الأسمر العنزي* أ.د. موفق رياض مقدادي**

الملخص

يتناول هذا البحث الحديث عن دور المنهج الخفي في التوجيه السلوكي والأخلاقي عند العرب، وذلك عبر دراسة تطبيقية في كتاب موسوعة الأمثال العربية، من هنا فقد كان هدف البحث تسليط الضوء على الدور الذي يضطلع به المثل العربي في الحث على الأخلاق الحسنة، والسلوك الإيجابي، ودوره كذلك في التحذير من مساوئ الأخلاق والسلوك القبيح، وبيان حرص العرب على توظيف كافة النصوص الإبداعية، ومواطن الحكمة لديهم من أجل الوصول إلى مكارم الأخلاق.

ويسير هذا البحث وفقاً لخطوات المنهج الوصفي التحليلي، بدءاً من رصد الأمثال التي لها ارتباط بموضوع البحث، وذلك من كتاب موسوعة الأمثال العربية، ومن ثم مناقشتها، وتحليلها، وصولاً إلى النتائج.

وانقسم البحث إلى ثلاثة أجزاء تناول الأول منها الحديث عن المثل وأثره في المتلقي ضمن إطار المنهج الخفي، في حين تناول الثاني الحديث عن دور المثل في الحث على مكارم الأخلاق والسلوك الحسن، وتناول الثالث الحديث عن دور المثل في التحذير من مساوئ الأخلاق والسلوك القبيح.

وتوصل البحث لعدد من النتائج كان من أبرزها أن للمثل دوراً فاعلاً في توجيه العقل الجمعي باتجاه الأخلاق الحميدة، وتحذيرهم من الأخلاق السيئة، انطلاقاً من كونه نابعاً من تجربة إنسانية عميقة، وله القدرة على التأثير القوي في المتلقي تبعاً لطبيعته المختصرة المؤثرة.

الكلمات المفتاحية: المنهج الخفي/ المثل العربي/ مكارم الأخلاق/ السلوك/ موسوعة الأمثال العربية.

* طالب دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. ali0503386@gmail.com
** قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1.المقدمة:

تعد الأمثال العربية إرثاً حضارياً وثقافياً وفكرياً استطاع العرب الوصول إليها من خلال خبرتهم العميقة في الحياة، وقدرتهم على استقراء الوقائع الحية التي يعيشونها، وتوظيفها توظيفاً أدبياً من جهة، وإرشادياً توجيهياً من جهة أخرى، إذ لم تبخل علينا الأمثال العربية بالتوجيه السليم النابع من الخبرة السابقة الموظفة في هذا المثل، ناهيك عن القيمة اللغوية المتماسكة، والعبارات المختزلة التي لها ميزاتها المتمثلة بسهولة الحفظ، وسهولة الاسترجاع، والقدرة على طرحها في الموقف المناسب دون عبء على المتلقين، وغير ذلك من السمات.

ويمكن دراسة الأمثال العربية ضمن إطار المنهج الخفي، وهو منهج يدرس الخبرات والمعلومات والأفكار التي يحصل عليها الإنسان بصورة غير مباشرة، فهي خبرات ومعارف يمكن الوصول إليها بطريقة خفية ضمنية، سواء أكانت ضمن نص معين كالمثل أو الشعر، أم كانت عبر علاقة تشاركية بين الشخص وشخص آخر.

وقد ظهر الحديث عن المنهج الخفي في سبعينيات القرن الماضي، وذلك عبر الحديث عن أثر البيئة المدرسية في الطالب، وطبيعة المعارف التي يكتسبها الطالب من خلال احتكاكه بمكونات البيئة، وبيان أثرها في شخصيته ومعارفه سواء من ناحية إيجابية أم من ناحية سلبية، خصوصاً ما يتعلق بالقيم والأخلاق والمبادئ الحياتية المتنوعة، مما يعني أن للمنهج الخفي دوراً بالغ الأهمية في إكساب الإنسان مجموعة من القيم والأخلاق سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

وتناولت الأمثال العربية جوانب الحياة كافة، سواء العملية منها أم الفكرية، فغطت كثيراً من مظاهر الحياة اليومية، وتناولت عدداً كبيراً من مواقف العرب في بيئتهم ومجتمعاتهم، ومن بين تلك الموضوعات التي تناولتها الأمثال العربية الحديث عن الأخلاق حسنها وقبحها، والحديث عن السلوك على اختلافه، مما يعني حرصها على الارتباط بكل شيء في حياة الإنسان.

وكان للأمثال العربية التي تحدثت عن الأخلاق والسلوك أثر بالغ في توجيه العقل الجمعي العربي نحو التمسك بمكارم الأخلاق وحسن السلوك، والتخلي عن مساوئ الأخلاق وقبيح السلوك، تبعاً لقوة التأثير المرتبطة بالمثل، وسهولة حفظه وتكراره في كل موقف مشابه، وهو ما قام البحث الحالي بالكشف عنه ضمن نماذج تطبيقية مأخوذة من كتاب: موسوعة أمثال العرب، لإيميل يعقوب.

وتكمن أهمية هذا البحث في أنه يكشف عن الآثار الأخلاقية التي تركها المثل في المجتمع العربي، والدور الإيجابي الذي قام به في سبيل الحفاظ على تماسك المجتمعات، كما تكمن أهميته في أنه يربط بين مكونات الحياة اليومية عند العرب ونتاجاتهم الأدبية النصية، والأمثال من بينها.

ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما علاقة الأمثال بالأخلاق؟
2. كيف وجّهت الأمثال المتلقي للأخذ بالأخلاق الحميدة وترك الأخلاق القبيحة؟
3. ما الأثر الاجتماعي لهذه الأمثال؟
4. ما أبرز الصور التركيبية التي اتخذتها تلك الأمثال؟

ويهدف البحث إلى تسليط الضوء على الدور الذي يضطلع به المثل العربي في الحث على الأخلاق الحسنة، والسلوك الإيجابي، ودوره كذلك في التحذير من مساوئ الأخلاق والسلوك القبيح، وبيان حرص العرب على توظيف كافة النصوص الإبداعية، ومواطن الحكمة لديهم من أجل الوصول إلى مكارم الأخلاق.

ويسير هذا البحث وفقاً لخطوات المنهج الوصفي التحليلي، بدءاً من رصد الأمثال التي لها ارتباط بموضوع البحث، وذلك من كتاب موسوعة الأمثال العربية، ومن ثم مناقشتها، وتحليلها، وصولاً إلى النتائج.

أما بالنسبة للدراسات السابقة فهناك عدد من الدراسات التي تناولت الحديث عن الأمثال، وبيّنت صفاتها وخصائصها، غير أنها لم تناقش الفكرة ذاتها التي يناقشها هذا البحث، ومن بينها:

دراسة مي عزيزي ورابح عزيزي عام 2023م، بعنوان: ملامح السرد في الأمثال العربية القديمة من خلال كتاب: الفاخر في الأمثال للمفضل الضبي.

ودراسة: عبد الرزاق السعدي عام 2020م، بعنوان: المثل العربي دراسة لغوية تحليلية.

ودراسة علي عبد القادر عام 2016م، بعنوان: حجاجية المثل عند أكثم بن صيفي دراسة تحليلية.

ودراسة محمد أحمد خضير عام: 2006م، بعنوان: ظواهر نحوية في الأمثال العربية، دراسة في مجمع الأمثال للميداني.

ودراسة وان حسن مت، بعنوان: النواحي البلاغية في الأمثال العربية.

وأفاد البحث من هذه الدراسات السابقة في نواحي التنظير والحديث عن الأمثال، وطريقة البحث والتحليل، غير أنه تميز عنها بحديثه عن الأخلاق والسلوك، وهو ما لم تتحدث عنه هذه

الدراسات السابقة، كما تميز بطريقة طرحه للموضوع، ومناقشة الأفكار، مما منحه ابتكاراً وتميزاً.

أولاً: المثل و أثره في المتلقي في ظل المنهج الخفي:

يمثل المنهج الخفي مجموعة القيم والأفكار والمعارف التي يتعلمها المرء بطريقة غير مباشرة، وبصورة تلقائية نتيجة لاحتكاكه بمكونات البيئة من حوله، واتصاله بما يدور حوله من مظاهر القيم والأخلاق والسلوك الإيجابي والسلبي على حد سواء [i].

ويعد الميدان التربوي من أبرز الميادين التي اهتمت بالمنهج الخفي وبتعريفه، لذا نجد الإشارات الدالة عليه تأخذ في اعتبارها عناصر مثل: الطالب/ المدرسة/ التعليم/ المنهاج، وغيرها من المصطلحات، إذ من بين تعريفات المنهج الخفي أنه: " مجموعة من القيم المكتسبة الناتجة عن التفاعل الاجتماعي في المدرسة، وتتم دونما تخطيط وتؤثر بدرجة كبيرة في سلوك التلاميذ، وتؤثر أيضا في المنهج الرسمي، فالمجتمع المدرسي يتكون من مجموعة من الأفراد تربطهم شبكة من العلاقات الاجتماعية، ويعملون في إطار من المشاركة وتبادل الرأي والخبرة، وتعرف هذه القيم المكتسبة دون تخطيط؛ بالمنهج الخفي"[2].

والمدرسة هي البيئة الحاضنة للأخلاق والقيم والمبادئ السلوكية الحسنة، كما أنها هي القادرة على أن تمنح الفرد درعاً ضد الأخلاق القبيحة، وترسخ فيه مبادئ الأخلاق الحسنة بما تشتمل عليه من مظاهر خلقية سليمة، ويضاف إليها عدد من المؤسسات التربوية الأخرى التي لها القدرة على التأثير في الفرد والمجتمع بصفة عامة[3].

ومن جهة أخرى فيعد المثل العربي نتيجة لخبرة واسعة في الحياة، وحكمة مُختزَلة في عبارة مختصرة، مما يكتب لها السيرورة على ألسنة الناس، والتأثير في المتلقي بصورة أكثر عمقاً، فكلما كانت العبارات التي يتلقاها الإنسان قصيرة، كان استدعاؤها في الذهن أيسر وأسهل، وهو ما ينطبق تماماً على المثل.

ويعني المثل في اللغة الشبيه، ومنه أُخِذ استعمال الأمثال لأنها تُضرب في مواقف مشابهة للموقف الأصلي [4]، كما يأتي لفظ المثل بمعنى الصفة، يقال: هذا مثله، أي في الصفة، ويُستعمل كذلك بمعنى النظير [5].

ويُقصد بالمثل في الاصطلاح نصاً أدبياً بعينه، " وهو القول السائر الممثل مضربه بمورده"[6]، كما يشير مصطلح المثل إلى ما يُستعمل في مواقف مشابهة للموقف الأصلي الذي قيل فيه،

للتشابه بينهما [7]، ويُطلق على إعادة توظيف المثل –القول-في مواقف مشابهة مرة بعد مرة مصطلح "ضرب المثل"[8].

ويتصف المثل بأنه مترابط المكونات، رصين التركيب، إذ تظهر ألفاظه وكأنها منظومة في عقد، فلو انفلتت منه حبة انفرط سائر العقد، وهذا دليل على الرصانة التركيبية التي يتصف بها المثل العربي، كما تسهم هذه الروابط اللغوية والتركيبية بين ألفاظ المثل المختصرة في تسهيل استدعائه في الذهن، وإعادة توظيفه مرة بعد مرة [9].

ويختص المثل كذلك بدقة التصوير، ووضوح العبارة، وذلك كي يكون حاضراً دوماً في ذهن المتلقي ليعيد توظيفه في المواقف المشابهة دون عناء ذهني عند معاودة استعماله [10].

وكي يكون للمثل تأثيره في المتلقي لا بد أن يكون شائعاً بين أفراد الطائفة الاجتماعية، سواء بلفظه أو بقصته الأولى؛ وذلك كي تتحقق الغاية والهدف المنشود من ضرب المثل، إذ يتمكن المتلقي عبر وعيه بالمثل وطبيعته والقصة التي ضُرِب لها في بادئ الأمر من توظيفه في سبيل الإفادة الضمنية منه [11].

ومن خلال ما سبق يظهر أن للمثل أثراً كبيراً في المتلقي، استناداً إلى كونه ينقل عن العقل الجمعي للطائفة اللغوية، ولكونه يعيد توظيف نص لغوي في حادثة مشابهة لحادثة سابقة، فيكون لذلك أثر في نفسه، كما يدفعه إلى الأخذ بفحوى المثل حتى يصيب الغاية المرجوة، أو يتجنب ما يحذره منه ذلك المثل، بمعنى أن الشكل التركيبي والجمالي للمثل يؤثر بصورة مباشرة في المتلقي دون عناء، ويدفعه للأخذ بفحواه، وذلك في ظل المنهج الخفي الذي يبحث في طبيعة المعاني والدلالات المضمرة ضمن الأشكال اللغوية وغير اللغوية، وهذا ما يحاول البحث بيانه وتوضيحه من خلال مجموعة تطبيقية من الأمثال التي تركز على الأخلاق والسلوك سلباً وإيجاباً، وهي مأخوذة من موسوعة الأمثال العربية، وفيما يلي بيان ذلك.

ثانياً: دور الأمثال في الحث على مكارم الأخلاق والسلوك الحسن:

كانت أمة العرب أمة داعية لمكارم الأخلاق، تتغنى في نصوصها الأدبية على تنوعها بهذه الأخلاق الحسنة التي كان يتصف بها الإنسان العربي، وليس أدلّ على ذلك من قول النبي الكريم –صلى الله عليه وسلم-: "إنما بُعِثتُ لأتمم مكارمَ الأخلاق"[12].

وكانت مكارم الأخلاق وسيلة يتوسل بها العربي في أوقات الضيقة، فهذه ابنة حاتم الطائي لما وقعت في الأسر خاطبت النبي –صلى الله عليه وسلم-بأخلاق أبيها، وأرادت أن تدفعه للحلم والكرم، وأن تشير إلى أنها من أشراف القوم [13].

حيث جاء الإسلام بكل ما فيه من القيم والأخلاق ليرسخ هذه القيم والسلوكيات الحسنة في نفس الفرد ضمن بيئته الاجتماعية وذلك ليحقق الأمان الأخلاقي لهذا الفرد، ويمنحه سمة المواطنة الصالحة التي من شأنها أن تجعل منه عنصراً إيجابياً فاعلاً في المجتمع وتنفي عنه صفة السلبية التي من شأنها أن تضر المجتمع وتخلخل كيانه[14].

و"الأخلاق جملة من الفضائل دعت إليها الشريعة، يتحلى بها المسلم، فيستقيم سلوكه، أو مجموعة من الرذائل نهت عنها الشريعة، يرتكبها المسلم فينحرف سلوكه. بعضها قلبي كالغبطة والحسد، وبعضها قولي كالصدق والكذب، وبعضها فعلي كإماطة الأذى عن الطريق، أو رميه فيه، أما مصدرها فهو القرآن والسُّنَّة، فقد بينا حميدها وذميمها، وأمرًا بالتحلي بالأول، والابتعاد عن الثاني، ومدح الله أخلاق رسوله صلى الله عليه وسلم... إذ كانت أخلاقه -صلى الله عليه وسلم- عاملًا قويًا في قبول دعوته والتفاف المسلمين حوله"[15].

ويعد الرأي العام في المجتمع الإسلامي أحد أهم الوسائل التي تتكون من خلالها المحافظة على القيم المجتمعية، والأخلاق الحسنة، إذ يمكن للرأي العام أن يسهم في تشكيل توافق مجتمعي تجاه فكرة الأخذ بالأخلاق الحسنة والحفاظ على القيم الإسلامية والعربية النبيلة[16].

ويتصف المرء بمكارم الأخلاق سجية فيه، ولا يمكن اكتسابها لمن لم يهبه الله سبحانه وتعالى تلك الأخلاق الحسنة والكريمة، فقد تكون مكارم الأخلاق في الرجل ولا تكون في ابنه، وقد تكون في الابن وليست في الأب، فهي لا تُكتسب بل يهدي الله إليها من يشاء [17].

وشكلت الروايات التي تُروى عن مكارم الأخلاق ومحاسن الأفعال مصدراً للذكر الحسن، والوصف الجميل، إذ سارت حكايات مكارم الأخلاق على ألسنة العلماء والرواة، وأصبحت تُروى في المجالس وتدوّن في الكتب [18].

وتمثل الأخلاق عموماً نسقاً ثقافياً خارجياً يظهر ضمن الخطاب الأدبي سواء في الأمثال أم في غيرها، إذ تحيل هذه النصوص الإبداعية الأدبية المتلقي إلى الأخذ بما تمليه عناصر الثقافة العربية الإيجابية، وتنقل المتلقي إلى نسق ثقافي مكتسب يعرفه بحكم حضوره الاجتماعي ضمن البيئة الاجتماعية العربية بوجه الخصوص [19].

وقد أتى الباحثون على القيمة النسقية للأمثال العربية بالدرس والتحليل وربطها بمساقاتها وسياقاتها المضمرة، تبعاً لكونها داخلة في الإطار النسقي الخارجي، حيث تحيل الأمثال إلى نسق مضمر خارج عن طبيعة التركيب اللغوي للعبارة الواقعة موقع المثل، مما يعني حضور الأمثال بصفة عامة في أطرها النسقية الثقافية في العقل الجمعي العربي [20].

ولم تكن الأمثال ببعيدة عن ذكر مكارم الأخلاق، والحث عليها، ودفع المتلقي للأخذ بمحاسنها، اتخاذ السلوك الحسن مساراً له في حياته، وهو ما سيظهر من خلال النماذج التطبيقية الآتية.

جاءت مجموعة من الأمثال التي تحث على حسن الخلق ضمن صيغة التفضيل "أفعل من"، في إشارة إلى أفضلية هذا الخلق من جهة، والشخص الذي نُسب إليه من جهة ثانية، ومنها قولهم: "أحلمُ من الأحنف"[21]، وقولهم في عموم الخلق الحسن: " أحسَنُ مَنْ دَبَّ ودَرَج"[22]، وقولهم في شدة البر: " أَبَرُّ من العَمَلَّس"[23].

ويمكن من خلال تطبيق مبادئ المنهج الخفي على هذه الأمثال الوصول إلى بعض التوجيهات الخفية التي تحث على مكارم الأخلاق، وتسعى لاتصاف الإنسان بهذه السلوكيات الحسنة، ولكن بطريقة غير مباشرة[24].

وإن العرب حينما ضربوا هذه الأمثال في تفضيل بعض الأخلاق والإشارة إلى حسنها، وتخليد أسماء الذين عرفوا بها كالأحنف والعَمَلَّس أرادوا أن يلفتوا انتباه المتلقي إلى مكانة هذه الأخلاق وقيمتها في المجتمع، ومن ثم توجيهه نحو الأخذ بها، وتوظيفها في حياته اليومية، ليكون المثل تبعاً لذلك وسيلة لإظهار قيمة تلك الأخلاق، والتنبيه على حسن تلك السلوكيات.

ومن النماذج التي تحث على حسن الخلق ما جاء في المثل: " أسْخَى مِنْ البَحْرِ"[25].

فعلى الرغم من كون هذا المثل يحمل دلالة واضحة للمتلقي، إلا أنه لا يقف عند حدود هذه الدلالة المباشرة، بل يتعاداها لدلالات أخرى ضمنية يمكن فهمها من خلال عناصر المنهج الخفي[26].

ويقارن المثل السابق بين شيئين هما: البحر، والشخص الكريم، حيث إن من الطبيعي أن يكون البحر كثير السخاء، كثير العطاء، ولكن بعض الناس وصلوا في سخائهم إلى حد يمكن معه مقارنتهم بالبحر نفسه، بل جعلهم أسخى منه، وأشد كرماً، وإن خلق الكرم والجود والسخاء من أعظم أخلاق العرب؛ لذا نجد الأمثال الكثيرة التي جاءت تحث على الكرم، وتوجه المجتمع إلى التحلي بهذا الخلق الجميل.

وعلى الرغم من كون هذا المثل لم يوجّه المجتمع صراحة للكرم، إلا أن الفهم الدقيق لفحواه، والوعي بما يقصده هذا المثل يجعل المتلقي يفهم مغزاه، ويعي قيمته الخلقية التي يحث عليها، فيدفعه للالتزام بخلق الكرم والجود، والتحلي به، رغبة في أن يكون أسخى من البحر.

ومن النماذج أيضاً ما جاء في الحث على خلق البر، إذ يقول المثل: " أَفْصَحُ العرب أَبَرُّهُمْ"[27].

فلهذا المثل قدرة خاصة في الكشف عن الدلالات الضمنية المرتبطة بالأخلاق الحسنة، والسلوكيات الإيجابية النابعة من فهم المتلقي لطبيعة هذا المثل وأثره في تشكيل شخصية الفرد ضمن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها[28].

ويبين المثل السابق أن الإنسان الذي يتحلى بخلق البر، وهو خلق حسن، يمنحه هذا الخلق فصاحة في اللسان والقول، وكأنها مكافأة يحصل عليها نتيجة لاتصافه بهذا الخلق الحسن، ولو عكسنا الصورة بشكل آخر، لوجدنا أن المثل كأنه يقول للمتلقي: من أراد أن يكون فصيحاً، فليكن باراً، بمعنى أنه توجيه غير مباشر نحو التحلي بخلق البر، والاتصاف به باعتباره من أحسن الأخلاق، وأجودها في الإنسان، ومن ثم إذا استطاع كل فرد في المجتمع أن يتحلى بهذا الخلق فسيكون المجتمع برمته مجتمعاً باراً مليئاً بالإحسان، وهي نتيجة إيجابية سعى المثل لتحقيقها عبر عبارته المختزلة التي يمكن للذهن استدعاؤها واستحضارها بسهولة ويسر.

وفي مثل آخر جاء فيه: " أَفْطَنُ مِنَ الأعْرابِ"[29].

ربما لم تكن الفطنة خلقاً يتخلق به الإنسان، غير أن مما لا شك فيه أنها سمة وسلوك يتخذه الإنسان في حياته، ومع أن المثل قد قصر الموصوفين بالفطنة الشديدة هم الأعراب، إلا أن ذلك لا ينفي أن يكون أي امرئ متصفاً بهذه الصفة، أو ساعياً للاتصاف بها، لذا فإن المقارنة التي أجراها المثل بين سائر الناس من جهة، والأعراب من جهة ثانية في سلوك الفطنة إنما هي على سبيل استحثاث الهمم كي يتمكن كل إنسان من الاتصاف بالفطنة، والتحلي بهذا السلوك، كي يتمكن من الوصول إلى مبتغاه عبر ما يمتلكه من الفطنة، وهي قيمة سلوكية إيجابية استطاع المثل العربي السابق توجيه الفرد والمجتمع نحوها ولكن بصورة متميزة عبر جملة مختصرة سهلة الحفظ والاستحضار في كل موقف مشابه.

وفي الوقت الذي حثت فيه الأمثال على وجوب التحلي بحسن الخلق، واتخاذ السلوك الحسن منهاجاً للإنسان في حياته، نجد بعضها الآخر يحذر من المبالغة في الأخلاق الحسنة، وجعلها في غير موضعها، إذ يقول المثل: " بَعْضُ الحِلْمِ ذُلّ"[30].

إذ يعبر هذا المثل بسهولة ألفاظه ووضوحها عن وجوب الحرص من قبل الإنسان حينما يتحلى بالأخلاق الحميدة ألا يبالغ فيها؛ لأن المبالغة في غير موضعها قد تقوده إلى الاستغلال، فإذا أكثر الإنسان من الحلم على الناس ربما وصل به الأمر إلى الذل، وهو ما لا يسعى الإنسان للوقوع فيه، وبالتالي فقد جاء المثل ليحثه على الأخذ بالأخلاق الحسنة ولكن دون مبالغة حتى لا ينقلب الأمر إلى ضده.

بل جعلت الأمثال بعض الأخلاق الحسنة جزءاً من الإيمان، فقد جاء في بعض هذه الأمثال: " الحياءُ مِنَ الإيمانِ"[31].

يعبر المثل السابق عن القيمة الكبيرة للمثل بربطه بقيمة أكبر منه، فالحياء مطلوب، ولكن الإيمان مطلوب بشكل أكبر، فيبين هذا المثل للمتلقي أن الوسيلة التي يمكن من خلالها الوصول إلى مرتبة أعلى في الإيمان متمثلة بالأخذ ببعض هذه الأخلاق ومن بينها الحياء، مما يعني حرص المثل العربي على هذا الخلق، وبيان أهميته الكبيرة في حياة الإنسان، ومن ثم ما ينعكس على المجتمع برمته من خلال هذه الأخلاق عموماً، وفي الوقت نفسه فإن ربط هذا الخلق الحسن بالمثل يسهل عملية استحضاره في الذهن، وتوظيفه مرة بعد مرة، لتتحقق الغاية المرجوة منه.

ومن النماذج أيضاً ما جاء في المثل: " خيرُ الخِلالِ حفْظُ اللِّسانِ"[32].

إذ يحتفظ هذا المثل ببعض المعاني الضمنية التي يستفيد منها الإنسان عبر فهمه العميق لدلالاته وعناصره ومكوناته، وربط طبيعته النصية بعناصر المنهج الخفي الذي له القدرة على كشف هذه الدلالات الخفية[33].

ويبين المثل السابق أن من بين الصفات الحسنة التي يتصف بها الإنسان فتفضي إلى كونه من خير الناس هو "حفظ اللسان"، أي ألا يتكلم إلا بما هو خير، وهذا من الأخلاق الحسنة، إذ إن المحافظة على حسن الألفاظ يفضي إلى أن يسلك الإنسان سلوكا حسناً في حياته عموماً، ومن ثم يترتب عليه أن يكون متصفاً بخير الصفات، وكما نُلاحظ فإن لهذا المثل أثراً مباشراً في المجتمع عموماً، فإن الإنسان إذا حفظ لسانه أفضى ذلك إلى صلاح المجتمع، وبعده عن مساوئ الألفاظ ومعايب الكلام، وهو ما يسعى المثل لتحقيقه من خلال عبارته الواضحة المختصرة.

وقد جاء في نموذج آخر كذلك: " رُدَّ الحَجَرَ مِنْ حَيْثُ جاءَكَ"[34].

يشير هذا المثل إلى خلق حسن متمثل بالأنفة والكبرياء، فهو خلق يتحلى به الإنسان حتى يكون قادراً على مداراة الواقع الذي يعيش فيه، وقادراً على الذود عن حماه، حماية كل ما يحيط به؛ لذا فقد عبر المثل بصورة غير مباشرة عن هذا الخلق الحسن، والسلوك السليم الذي يفترض أن يتحلى به المرء في حالة تُعْدِي عليه، فإن عليه أن يرد الإساءة والاعتداء ولا يسكت؛ لأن سكوته سيفضي في كثير من الأحيان إلى شيء من الذل، من هنا كنّى هذا المثل عن فكرة الاعتداء بقوله: "الحجر"، وكنى عن ضرورة الرد على هذا الاعتداء بردّ الحجر من حيث يأتي، وفي ذلك توجيه غير مباشر للفرد حتى يتحلى بهذا الخلق كي يحيا كريماً شريفاً لا يُضام.

وقد جاء في مثل آخر: " زُرْ غِباً، تَزْدَدْ حُباً"[35].

يشير هذا المثل إلى خلق حسن، ويحث بصورة مباشرة عليه، وهذا الخلق هو خلق "خفة الظل"، حيث يكون المرء خفيفاً هيناً ليناً على من حوله، فلا يُثقل عليهم في الزيارة، ولا يكثر تردده عليهم، فقد بيّن المثل أن الإنسان خفيف الظل الذي لا يكثر التردد على من حوله يزداد حباً، وهي الغاية والهدف المتحقق من خفة الظل تلك، وقد عبر المثل عن هذا التوجيه الجميل بعبارة مختصرة مسجوعه، كان لها أثرها الكبير في المتلقي، حيث يسهل استدعاء مثل هذه العبارة في الذهن، ومن ثم يسهل توظيفها مرة أخرى في مواقف مشابهة، وهو المقصود المباشر منه.

ومن النماذج كذلك ما جاء في المثل: " سُبَّني وَاصْدُقْ"[36].

يحث المثل الحالي على خلق الصدق، وهو خلق حسن، غير أن المثل جاء بالمعنى ضمن سياق المفارقة، فإن المثل يطلب من المتلقي أن يكون صدوقاً حتى لو كان صدقه مسبة يسبها لمن يقابله، ويضرب هذا المثل للشخص كثير الكذب، حيث يرغب الناس في رؤيته صادقاً ولو مرة، ولو كان صدقه في مسبتهم، وفي ذلك إشارة إلى وجوب التحلي بالصدق والابتعاد عن الكذب، والأخذ بهذا الخلق الحسن، وقد جاء هذا التوجيه ضمن عبارة المثل وفقاً لإطار من التركيب السهل المتماسك القريب من الذهن، حتى يسهل استحضاره مرة أخرى في مواقف مشابهة، وهذه هي الغاية من تركيب الأمثال عموماً.

ومن ذلك أيضاً: " السَّرُّ أمانَةٌ"[37].

يحث هذا المثل على خلقين اثنين، هما: حفظ السر، والأمانة، فإن من الأمانة أن يكتم الإنسان ما في نفسه من أسرار ولا يفشيها، ومَن يكتم الأسرار فهو إنسان أمين، فكيفما نظرت إلى هذا المثل فإنك تجده يحث على خلق حسن، ويبين للمتلقي القيمة الكبيرة التي يحملها هذا الخلق الحسن، ويجتهد في توجيهه نحو الالتزام به ضمن عبارة مختزلة مختصرة، لها القدرة على التأثير في المتلقي ودفعه لمزيد من التمسك بهذه الأخلاق الحسنة، باعتبارها سبيلاً لإصلاح المجتمع برمته.

وفي موضع آخر: " ما ظَلَمْتُهُ نَقيراً ولا فَتيلاً"[38].

يشير هذا المثل إلى نفي الظلم، والمعاملة بالعدل، وهذا من السلوك الإنساني الإيجابي الذي له أثره في المجتمع عموماً، والفرد خصوصاً، فإن انتفاء الظلم عدالة، وإن المجتمعات الخالية من الظلم مجتمعات مستقرة متوادّة مترابطة، وجاء هذا المثل ليحث على هذه الفكرة عبر تركيب لغوي متماسك من جهة، وواضح من جهة ثانية، وقصير كي يسهل استرجاعه وتوظيفه مرة بعد مرة في مواقف أخرى مشابهة، وبالتالي فإن أثره يشمل الفرد والمجتمع، ويفضي إلى الصلاح والإصلاح.

وفي نموذج آخر جاء فيه: " مَنْ مَحَّضَكَ مَوَدَّتَهُ، فَقَد خَوَّلَكَ مُهجَتَهُ"[39].

يحث هذا المثل على خلق المودة، وهو خلق جميل، إذ يبين للمتلقي أن المرء الذي يقابلك بالمودة والإحسان فإنه يعاملك وكأنك قد ملكت قلبه، وبالتالي يتوجب عليك أن تعامله بمثل ما يعاملك، وفي ذلك حثّ واضح على إشاعة خلق المودة والمحبة بين الناس، وهذه الفكرة قد أوجدها المثل السابق بصورة واضحة، بقصد تحقيق بيئة أخلاقية متوازنة ضمن المجتمع، وبالتالي يكون الأثر الإيجابي حاضراً ومسيطراً على المجتمع برمته.

ويأتي الحث على حسن الخلق بصورة غير مباشرة عبر الحديث عن معاملة التكافؤ مع الآخرين، ففي المثل: " الشَّرُّ يُطفى بالشَّرِّ"[40].

فقد جعل هذا المثل من معاملة الآخرين معاملة قائمة على التكافؤ وسيلة للوصول إلى التوازن بين الطرفين، فإذا كان الشخص المقابل يعامل من حوله بطريقة شريرة فإن عليهم أن يقابلوه بالشر نفسه، وألا يتعاملوا معه على أنه سيعود عن شره، فالصواب أن تتم معاملته بالطريقة نفسها التي يتعامل فيها مع الناس، ومن هنا يمكن إطفاء ذلك الشر عبر الشر نفسه، وهذه دعوة من خلال هذا المثل بصورته المباشرة للوصول إلى الغاية المرجوة من إصلاح المجتمع وتحقيق أقصى قدر من التوازن حتى في طبيعة التعامل الخلقي بين مكوناته وأطرافه.

يظهر لنا من خلال ما سبق أن المثل العربي قد زخر بمجموعة من التوجيهات المباشرة وغير المباشرة للفرد والمجتمع على حد سواء للوصول إلى مجتمع متحلٍّ بالأخلاق الحسنة، ومتصف بالسلوك الجميل، سواء عبر تفضيل بعض تلك الأخلاق على سائر الأفعال، أو تفضيل الأشخاص الذين عُرِفوا بذلك الخلق، كما أشارت بعض الأمثال إلى فضل الأخلاق الحسنة، وارتباطها بالإيمان والصلاح، الأمر الذي يجعل منها مقصداً هاماً للناس، ودافعاً للحرص عليها، مما يترتب عليه في نهاية المطاف التأثير في العقل الجمعي كي يصبح المجتمع كله متصفاً بالأخلاق الحميدة، وبعيداً عن الأخلاق القبيحة.

ثالثاً: دور الأمثال في التحذير من مساوئ الأخلاق والسلوك القبيح:

كما كان للأمثال دور بارز في الحث على مكارم الأخلاق، والسلوك الحسن، كان لها دور أيضاً في التنبيه على مساوئ الأخلاق، والتحذير من السلوك القبيح، وهو شأن العرب، إذ الفكرة متعاكسة، فالحث على مكارم الأخلاق يقابله بصورة مباشرة التحذير من مساوئ الأخلاق.

ومما يدلّ على شدة التحذير سوء الخلق، وقبح السلوك أن بعض تلك الأخلاق السيئة وصفها النبي الكريم –صلى الله عليه وسلم-بأنها من علامات النفاق، يقول: " **آيَةُ الْمُنَافِقِ ثَلاَثٌ: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ** "[41].

يعني ذلك أن الإسلام كما جاء ليكمل مكارم الأخلاق، جاء ليتخلص من مساوئها، فنصوص القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، وأفعال المسلمين في عصورهم المختلفة كلها دالة على محاربة الإسلام للأخلاق السيئة، والصفات القبيحة[42].

وكما كانت محاسن الأخلاق ومكارمها سبيلاً لامتداح الشخص، وذيوع ذكره الحسن، فكذلك كانت مساوئ الأخلاق سبيلاً لذم الشخص وهجائه، وإظهار معايبه، فقد أشار الثعالبي مثلاً إلى بعض ما نُقِل عن العرب في الحديث عن مساوئ الأخلاق[43].

وتعد مساوئ الأخلاق دليلاً على انحطاط المجتمعات الإنسانية، وسوء البيئة التي ينشأ فيها أولئك الأفراد، وهذا كله كان موضعاً للنقد والتجريح من قبل العلماء والمفكرين، إذ لا بد أن تكون المجتمعات سوية في أخلاقها، بعيدة عن العيوب السلوكية كالمجون والرقص وشرب الخمر ونحوها[44].

وأخذ الإسلام على عاتقه اقتلاع الأخلاق القبيحة، والعادات السيئة في المجتمع، محذراً من مغبة وجودها في المجتمعات الإنسانية عموماً، والإسلامية تحديداً، ويمثل اقتلاع العادات السيئة والسلوكيات القبيحة أحد مبادئ نظرية دينامية الجماعة التي نادت بهذه الفكرة وقد سبقها الإسلام إلى ذلك منذ قرون[45].

وتشير مجموعة من الأمثال الواردة في موسوعة الأمثال العربية إلى بعض ما قيل في مساوئ الأخلاق، وذم السلوك القبيح السيء، مما يشير بوضوح إلى دور هذه الأمثال في توجيه المجتمع الوجهة الخلقية السليمة، وفيما يلي بيان ذلك.

هناك مجموعة من الأمثال التي نبّهت على قبح بعض الأخلاق، وسوء بعض السلوكيات، وقد جاءت وفقاً لصيغة التفضيل ومنها قولهم: في شدة الجهل: " أَجْهَلُ من فَراشة"[46]، وقولهم: " إنَّ الجبانَ حَتْفُهُ من فَوْقِهِ"[47].

لا تقف حدود المنهج الخفي عند الدلالات الإيجابية للمثل فحسب، بل يصل إلى حدود الدلالات السلبية التي يمكن الكشف عنها عبر تطبيق مبادئ هذا المنهج، حيث يكشف عما تشتمل عليه هذه الأمثال من تحذير ضمني غير مباشر من هذه السلوكيات القبيحة، والأخلاق الذميمة[48].

ويمثل فحوى الأمثال السابقة ذماً لبعض الأخلاق المستقبحة والتي يفترض بالمرء الابتعاد عنها كالجهل والجبن، إذ إن هذه الأخلاق أسوأ ما يوصف به المرء، من هنا جاءت هذه الأمثال للتنبيه على قبحها وسوء مكانتها، وذلك عبر قول مختصر مشتمل على صيغة التفضيل، وكأن القائل

يقول لا شيء أسوأ من الجبن، ولا شيء أسوأ وأقبح من الجهل، فيكون لذلك الأثر الكبير في شخصية المتلقي لدفعه كي يبتعد عن هذه الأخلاق القبيحة.

ومن ناحية عامة فإن المقصود من هذه الأمثال اقتلاع السلوكيات القبيحة من المجتمع عبر تنبيه المتلقي إليها من خلال عدد من الأمثال المحكية والدارجة على ألسنة الناس، بمعنى أن هذا الهدف يمكن الوصول إليه عبر مجموعة من النصوص الراقية التي لها القدرة على التغيير في المجتمعات ليتخلص من السلوكيات القبيحة والسيئة[49].

ومن النماذج التي تنبه على الأخلاق السيئة، وتدعو المجتمع إلى الخلاص منها، ما جاء في المثل: "اتَقِ شَرَّ مَن احْسَنْتَ إِليه"[50].

إذ يعبر المثل السابق عن خلق قبيح يشيع في بعض المجتمعات وعند بعض الأفراد، وهو مقابلة الإحسان بالإساءة، ولم يتخذ المثل من الطريقة التقليدية التوجيهية المباشرة سبيلاً لإبراز هذا المعنى، والتحذير من هذا الخلق السيء، بل اتخذ من الطريقة غير المباشرة سبيلاً إلى ذلك، فجعل الإساءة في مقابل الإحسان، وجعل الحرص وسيلة للكشف عن هذا الخلق السيء، ففي المثل دعوة للإنسان إلى أن يكون حريصاً ومتنبهاً تجاه الآخرين الذين أحسن إليهم، فربما ظنوا فيه الضعف فقابلوا الإحسان بالإساءة، من هنا عليه أن يكون حريصاً منهم من جهة، ومتوخّياً أن يجعل الإحسان في من يستحقونه، وهذه قيمة خلقية أكدها المثل السابق، وأشار إلى قيمتها العظيمة في المجتمع ولكن بصورة غير مباشرة.

وفي موضع آخر يقول المثل: " أمُّ الجبان لا تفرح ولا تحزن"[51].

يعيب هذا المثل على الإنسان أن يكون متصفاً بخلق الجبن، فهو بطريقة غير مباشرة يحذر المتلقي منه، ويدفعه إلى تجنبه، ولو لم يكن الضرر مقصوراً عليه، بل يتعداه إلى من هم حوله، فهذه أم الجبان تتأثر بجبن ابنها، فهي لا تفرح بنجاته لأنه جبان، ولا تحزن عليه لأنه متخلق بخلق سيء ذميم، وبالتالي فإن المثل يوجه الفرد خصوصاً والمجتمع عموماً لتجنب هذا الخلق السيء لما له من عواقب على الفرد والمجتمع، وهو ما ظهر من خلال هذا المثل مع حسن تركيبه، وجمال عبارته لعين ذلك على سهولة انتقاله على ألسنة الناس.

كما قد جاء في مثل آخر: " تَرَكَ الخِداعَ من كَشَفَ القِناعَ"[52].

يحذر المثل السابق المتلقي من أمرين هما: الأول ألا يخادع الناس عموماً، والثاني: أن المخادع إذا انكشف أمره فإنه لا يعود إلى الخداع مرة أخرى، فقد انكشف أمره وافتُضح، وهذا المثل يحث المتلقي على ترك الخلق السيء، والابتعاد عن مخادعة الناس قبل أن ينكشف أمره، ويصبح عبرة لمن سواه، وقد أبرز المثل هذه الفكرة ضمن سياق لغوي متماسك في بنيته، جميل في تركيبه

وإيقاعه، حتى يكون ألصق في الذهن، وأسهل لاستحضاره في العقل حتى يُوظف في كل موقف يستدعيه، مما يجعل له الأثر الكبير في بنية المجتمع الأخلاقية.

وفي مثل آخر: " تَرْكُ المُكافأةِ مِنَ التَّطْفِيفِ"(53).

يشتمل هذا المثل على توجيه صريح للمتلقي ضمن إطاره الاجتماعي على أن يكافئ من أسدى إليه معروفاً، أو قدم له شيئاً، فإن من الجدير به أن يكافئ هذا الإنسان؛ لأن في المكافأة ابتعاد عن البخل؛ لذا وصف المثل تارك المكافأة بالتطفيف، والتطفيف هو البخل أو الظلم، فكانت هذه العبارة اللغوية التي سارت مثلاً بين الناس وسيلة للكشف عن الأخلاق السيئة حتى يتجنبها المتلقي، فهو حينما يسمع بهذا المثل المختصر يعي مقدار سوء السلوك لو ترك مكافأة شخص ما، الأمر الذي يدفعه للابتعاد عن هذا التطفيف، وهي الغاية التي يقصدها المثل ضمن سياقه الاجتماعي.

وفي نموذج آخر جاء فيه: " رُبَّ مُكْثِرٍ مُسْتَقِلٌّ لِما في يَدَيْهِ"(54).

يعبر هذا المثل بصورة مباشرة عما يتحلى به الإنسان من أخلاق، وأنه يجب عليه أن يبتعد عن الأخلاق السيئة، فإن هذا المثل يشير إلى خلق "الطمع" وهو خلق سيء قبيح، يفترض بالإنسان الابتعاد عنه، والتخلص منه، فإن كثيراً من الناس جراء ما يتحلون به من الطمع يرون كل شيء في أيديهم قليلاً على الرغم من كثرته، فجاء هذا المثل يعبر بصورة مباشرة وواضحة عن قباحة هذا الخلق، وسوء هذا التصرف والسلوك، وذلك ضمن عبارة لغوية جرت مثلاً على ألسنة الناس لتكون أكثر قرباً منهم في حياتهم اليومية التي يعيشونها، مما يفضي إلى صلاح المجتمع والفرد على حد سواء.

وفي مثل آخر جاء فيه: " سَبَّحَ لِيَسْرِقَ"(55).

يشير هذا المثل إلى خلق ذميم قبيح، متمثل بخلق "السرقة" وانعدام الأمانة عند الإنسان، وقد عاب المثل على الإنسان الذي يقوم بفعل حسن بقصد الوصول إلى غاية قبيحة، أو هدف شائن، فالتسبيح بحد ذاته فعل حسن، بل هو من العبادات، ولكن قد يفعله الإنسان بقصد صرف انتباه الناس عنه حتى يسرق شيئاً ما، وإنْ كان هذا المثل مختصاً بالسرقة فهو ليس مقصوراً عليها، فربما فعل الإنسان فعلاً حسناً بقصد قبيح غير السرقة، كالغدر، أو الخيانة، أو غير ذلك، فالعبارة يمكن تعميمها على سلوكيات قبيحة أخرى غير السرقة، وهو ما يُفهم من خلال سياق المثل السابق.

ومن ذلك أيضاً: " شُحٌّ هالِعٌ، وَجُبْنٌ خالِعٌ"(56).

يشتمل هذا المثل على ذم مباشر لخلقين قبيحين هما: الشح، والجبن، والشح نقيض الكرم، والجبن نقيض الشجاعة، وقد جاء هذا المثل بعبارة لطيفة مسجوعة لصيقة بالأذهان، حيث جعل جزءَها الأول موازناً للجزء الثاني، وجعلهما مسجوعين، ولكن لم يكن المثل ليجعل هذين الخلقين مرتبطين بمحض الصدفة فحسب، بل يريد أن يقول إن بعض الناس يتصفون ببخل شديد حتى إنهم يسرعون للبخل دون الكرم، وعلى الرغم من بخلهم الشديد فإنهم جبناء حتى إنهم لينخلعون مما يملكون لو وقعت عليهم حادثة أو أصابهم ما يستدعي البطولة والشجاعة، وبالتالي فهذان خلقان يتصادمان مع بعضهما، والقصد من المثل ذمهما، والتحذير منهما، والتحذير من الأشخاص الذين يتصفون بهذه الأخلاق، إذ لها أثرها السيء السلبي على المجتمع بأكمله.

كما جاء في مثل آخر: " قَدْ يَصْدُقُ الكَذُوبُ"[57].

يبين هذا المثل ما يكون من تصرفات بعض الناس وأخلاقهم، وأنهم مهما اتصفوا بالأخلاق السيئة فإنهم قد يعودون إلى بعض الأخلاق الحسنة التي تنافي طبعهم الذي عُرِفوا به، فقد يكون الإنسان كثير الكذب حتى إنه يُعرف به، ولكنه ربما يصدق في بعض الأحيان، وفي هذا المثل دعوة للأخذ ببعض كلام الناس على محمل الجد حتى لو كان معروفاً عنه الكذب، فإنه ربما يصدق في بعض الحالات، وبالتالي فإن هذا المثل توجيه اجتماعي عام في طبيعة التعامل مع بعض الأخلاق السيئة، وأنه يجب على الفرد ألا يصر على رأيه في بعض تلك الأخلاق بقصد الوصول إلى الهدف المنشود من المعرفة بأحوال الناس.

ومن الأمثال التي حذرت من الأخلاق القبيحة كذلك ما جاء في المثل: "لا تَحْسُد الضَّب على ما في جُحرِهِ"[58].

يتحدث هذا المثل عن خلق سيء يتصف به بعض الناس، وهو خلق الحسد، إذ يبين المثل أن على المرء ألا يحسد أحداً على ما عنده، حتى لو كان المحسود هو الضب، إذ لا يعرف الحاسد ما يعانيه المحسود، ولا يعي حقيقة ما لديه أهو نعمة أم نقمة، وبالتالي فإن على الإنسان الابتعاد عن الحسد باعتباره خلقاً سيئاً، وله الأثر السلبي الكبير على المجتمع عموماً، فكان للمثل دوره المباشر في التنبيه على هذا الخلق والحث على تركه.

ومن النماذج كذلك ما جاء في المثل: " لا تَخُن من خانَكَ، فتكون مِثْلَهُ"[59].

يحذر المثل السابق من خلق الخيانة، وهو خلق سيء، وهو ضد الأمانة، بل يوسع المثل من دائرة هذا التحذير فيبين للمتلقي أن عليه الابتعاد عن الخيانة حتى مع الذين خانوه من قبل؛ لأنه إذا خانهم كان مثلهم في سوء الخلق، والواجب أن يكون الإنسان حسن الخلق، ويقابل

الآخرين المسيئين إليه بخلق حسن؛ لأن في ذلك صلاح المجتمع، وإصلاح الناس، وهذا ما يحاول المثل الوصول إليه من خلال هذه العبارة المختصرة المؤثرة.

وفي مثل آخر جاء فيه: " لا تَسُبَّ أُمِّي اللَّئيمة، فَأَسُبَّ أُمَّكَ الكَريمةَ"(60).

يحذر هذا المثل من شيوع خلق ذميم بين الناس، وهو كثرة السباب، وقد أوصل المثل فكرة النهي عن شيوع هذا الخلق السيء بطريقة مغايرة، فإنه جاء بالكلام على لسان المتكلم، حيث طلب من المتلقي أن يكف عن سباب أمه اللئيمة، حتى لا يسب أمه الكريمة، مما يعني أن هذا المثل يحث على الابتعاد عن إثارة السباب بين الناس، حتى وإنْ كان ذلك الشخص فيه ما فيه من الأخطاء واللؤم، ومهما كانت تلك الصفات السيئة واضحة في شخصيته، وماثلة للعيان، ففي جميع الأحوال علينا أن نتجنب سبابه حتى لا يسبنا، وأن يكون الإصلاح بالمعروف، فلو قام كل واحد بسباب غيره كان فيه ما ذكره أم لم يكن، لصار المجتمع مليئاً بالفساد والأخلاق القبيحة، وهو ما لا يسعى له أحد.

وتبين بعض الأمثال أن الأخلاق القبيحة والسيئة قد تكون بسبب دافع يدفع الإنسان إليها، ومنها قولهم: " مَنْ يَجُعْ، يَجْشَعْ"(61).

إذ يبين المثل السابق أن الدافع وراء خلق "الجشع" الذي يتصف به بعض الناس ليس مجرد الخلق نفسه، بل هناك أمر آخر يدفعه لذلك ألا وهو الجوع، فالجوع الشديد يفضي بالإنسان إلى أن يكون جشعاً، وعلى الرغم من كون المثل قد أشار إلى أن الخلق السيء بسبب قاسٍ إلا أن ذلك لا يمنع من كونه ينهى بصورة غير مباشرة عن هذا الخلق، ويحذر المجتمع منه، فمهما كانت الأسباب فإنه من الجدير بالإنسان ألا يقع في خلق الجشع، وهذه وظيفة إيجابية اضطلع بها المثل العربي ضمن حديثه عن الأخلاق وتوجيه المجتمعات إلى الخير منها، وتنبيههم على شرها.

وفي نهاية هذا الجزء يظهر لنا من خلال مجموعة النماذج التطبيقية من الأمثال العربية أنها قد اهتمت بالحديث عن الأخلاق السيئة، والسلوك القبيح بصورة منفرة، بقصد توجيه الفرد والمجتمع للابتعاد عنها، والتخلص منها، كي يكون المجتمع متزناً سليماً من الأمراض الخلقية، حيث ذمت هذه الأمثال البخل والشح والكذب، والجبن، وغيرها من الأخلاق القبيحة، في محاولة منها للتأثير في الفرد ليكون لبنة تغيير في المجتمع برمته، ونقل هذا المجتمع باتجاه الأخلاق الحسنة لا القبيحة، كما أشارت هذه الأمثال إلى أن الأثر السلبي للأخلاق السيئة لا يقف عند الفرد المتصف بها فحسب، بل يتعداه إلى الذين حوله من أهله وربما مجتمعه كاملاً.

2.الخاتمة:

وفي ختام هذا البحث لا يسعنا إلا أن نشير إلى مجموعة من النتائج هي على النحو الآتي:

شكلت الأمثال العربية المرتبطة بالحديث عن الأخلاق والسلوك الإنساني رافداً توجيهياً للمتلقي على اختلاف شخصيته، وتنوع طبيعته، بقصد توظيف تلك الأمثال من أجل تقويم الأخلاق وتحسين السلوك.

كان للأمثال العربية ذات القيمة الأخلاقية، والدلالة السلوكية أثر في العقل الجمعي العربي، حيث ترسخت هذه الأفكار المرتبطة بمكارم الأخلاق وحسن السلوك في أذهان الناس تبعاً لتكرار تلك الأمثال، وسهولة استحضارها ذهنياً، مما دفعهم لمزيد من التأثر بها، والأخذ بفحواها.

سارت الأمثال العربية في حديثها عن الأخلاق والسلوك ضمن مسارين رئيسين، الأول: الحث على الأخلاق الحسنة، واستحسان السلوك المرغوب لدى الناس، والثاني: التنبيه والتحذير من مساوئ الأخلاق، والسلوك القبيح، الأمر الذي جاء متزناً ضمن الأطر الفنية التركيبية للأمثال.

جاءت الأمثال العربية المرتبطة بالحديث عن الأخلاق حسناً وسوءاً متوافقة مع تعاليم الشريعة الإسلامية، فما حثت عليه تلك الأمثال حث عليه الدين الإسلامي، وما حذرت منه حذّر منه الدين الإسلامي، مما يؤيد أمرين، موافقة الإسلام لأخلاق العرب عموماً، من جهة، وحرص العرب حتى قبل الإسلام على محاسن الأخلاق من جهة ثانية.

اهتمت الأمثال العربية عموماً بالحديث عن الأخلاق السيئة، والسلوك القبيح بصورة منفرة، بقصد توجيه الفرد والمجتمع للابتعاد عنها، والتخلص منها، كي يكون المجتمع متزناً سليماً من الأمراض الخلقية، حيث ذمت هذه الأمثال البخل والشح والكذب، والجبن، وغيرها من الأخلاق القبيحة، في محاولة منها للتأثير في الفرد ليكون لبنة تغيير في المجتمع برمته، ونقل هذا المجتمع باتجاه الأخلاق الحسنة لا القبيحة، كما أشارت هذه الأمثال إلى أن الأثر السلبي للأخلاق السيئة لا يقف عند الفرد المتصف بها فحسب، بل يتعداه إلى الذين حوله من أهله وربما مجتمعه كاملاً.

يعد الأثر النفسي المفضي إلى نتيجة اجتماعية أهم الآثار التي تركتها هذه الأمثال في المتلقي، بمعنى أن الأمثال التي تحث على مكارم الأخلاق، والأخرى التي تحذر من مساوئها كان لها أثر نفسي في الفرد، دفعه لتغيير سلوكه وتصرفاته نحو الأحسن ضمن الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه.

3.التوصيات:

ويوصي الباحث بمجموعة من التوصيات هي كما يلي:

1. إعداد دراسة مفصلة تبيّن أثر الأمثال العربية في الجوانب النفسية المختلفة.
2. الأخذ بالمنهج الخفي وتطبيقه على الحكمة عند العرب وأثرها في توجيه السلوك الإنساني.
3. إعداد دراسة بحثية تتناول الدوافع النفسية والاجتماعية لظهور المثل والحكمة في المجتمعات عموماً والعرب خصوصاً.

الهوامش:

.

i. العزاوي، فائزة محمد فخري(د.ت). المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التربوية، بحث في مجلة البحوث التربوية والنفسية، العددان التاسع والعاشر، جامعة بغداد، ص: 55

2. الأحمدي، مريم بنت محمد عايد(2015م). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مفهوم المنهج الخفي وتحليله وتوظيفه لدى معلمات المرحلة المتوسطة، بحث في مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 10، العدد3، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية، ص:301.

وحرب، ماجد(2007م). ملامح المنهج الخفي في صور كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، منظور إيديولوجي. ص: 6

3. انظر: النحلاوي، عبد الرحمن (2007م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، القاهرة/ مصر، الطبعة الخامسة والعشرون، ص144.

4. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي (1979م). معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، ج5، ص296.

5. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الإفريقي (1414ه). لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، ج11، ص611.

6. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (2004م). معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تحقيق: محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، ص99.

7. المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين (1990م). التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب، عبد الخالق ثروت، القاهرة، الطبعة الأولى، ص296.

8. الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني (د.ت). الكليات معجم في الفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص572.

9. انظر: خفاجي، عبد الله عبد الجبار محمد عبد المنعم (د.ت). قصة الأدب في الحجاز، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ص266.

10. انظر: حبنكة، عبد الرحمن بن حسن (1996م). البلاغة العربية، دار القلم، دمشق، والدار الشامية، بيروت، الطبعة الأولى، ج1، ص78.

11. انظر: الشراري، عبد العزيز (2015م). الأمثال في كتاب الحيوان (دراسة فنية بيانية)، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الكرك/ الأردن، ص20.

12. البيهقي، أحمد بن الحسين (2003م). السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة، ج10، ص323، رقم الحديث: 20782.

13. انظر: الترمذي، محمد بن علي (د.ت). الأمثال من الكتاب والسنة، تحقيق: السيد الجميلي، دار ابن زيدون، ودار أسامة، بيروت، ص89.

14. النحلاوي. أصول التربية الإسلامية، ص134.

15. الجوابي، محمد طاهر (2000م). المجتمع والأسرة في الإسلام، دار عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، ص39.

16. الكيلاني، إبراهيم زيد (1984م). الرأي العام في المجتمع الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السنة: 16، العدد: 61، ص251.

17. الخوارزمي، أبو بكر محمد (1418ه). مفيد العلوم ومبيد الهموم، المكتبة العنصرية، بيروت، ص360-361.

18. انظر مثلاً: النهرواني، المعافى بن زكريا (2005م). الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ص172.

19. انظر: الغذامي، عبد الله(2005م). النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص33، 81، وغيرهما.
20. انظر: الزهراني، إبراهيم محمد إبراهيم(2012م). الأنساق الثقافية في مجمع الأمثال للميداني، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ص9.
21. يعقوب، إيميل بديع (1995م). موسوعة الأمثال العربية، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، ج2، ص144.
22. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص145.
23. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص165.
24. انظر: العزاوي. المنهج الخفي، ص55.
25. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص343.
26. انظر: العزاوي. المنهج الخفي، ص56.
27. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص584.
28. الأحمدي. فاعلية برنامج مقترح في تنمية مفهوم المنهج الخفي وتحليله وتوظيفه لدى معلمات المرحلة المتوسطة، ص301.
29. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص586.
30. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج3، ص330.
31. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج3، ص597.
32. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج3، ص644.
33. انظر: العزاوي. المنهج الخفي، ص55.
34. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص109.
35. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص147.
36. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص167.
37. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص173.
38. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج5، ص305.
39. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج5، ص476.
40. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج6، ص17.
41. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة مصورة عن السلطانية، بالإضافة إلى ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة الأولى، ج1، ص16، رقم الحديث: 33.
42. انظر: المهدي، حسين بن محمد (2009م). صيد الأفكار في الأدب والأخلاق والحكم والأمثال، مراجعة: عبد الحميد محمد المهدي، منشورات مكتبة أحمد المهدي، اليمن، الطبعة الأولى، ج1، ص239.
43. انظر: الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد (2000م). أحسن ما سمعت، وضع حواشيه: خليل عمران منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ص93.
44. انظر: شوقي ضيف، أحمد شوقي عبد السلام (1961م). الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، ص231.
45. السمالوطي، نبيل (1418هـ). بناء المجتمع الإسلامي، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الثالثة، ص147.
46. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص167.
47. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص197.
48. انظر: العزاوي. المنهج الخفي، ص55.
49. انظر: السمالوطي. بناء المجتمع الإسلامي، ص148.

50. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج2، ص73.
51. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج3، ص22.
52. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج3، ص387.
53. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج3، ص389.
54. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص91.
55. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص164.
56. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص214.
57. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج4، ص521.
58. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج5، ص46.
59. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج5، ص48.
60. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج5، ص53.
61. يعقوب. موسوعة أمثال العرب، ج5، ص481.

قائمة المصادروالمراجع:

الأحمدي، مريم بنت محمد عايد(2015م). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مفهوم المنهج الخفي وتحليله وتوظيفه لدى معلمات المرحلة المتوسطة، بحث في مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 10، العدد3، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (1422ه). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة مصورة عن السلطانية، بالإضافة إلى ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة الأولى.

البيهقي، أحمد بن الحسين (2003م). السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة.

الترمذي، محمد بن علي (د.ت). الأمثال من الكتاب والسنة، تحقيق: السيد الجميلي، دار ابن زيدون، ودار أسامة، بيروت.

الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد (2000م). أحسن ما سمعت، وضع حواشيه: خليل عمران منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

الجوابي، محمد طاهر (2000م). المجتمع والأسرة في الإسلام، دار عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة.

حبنكة، عبد الرحمن بن حسن (1996م). البلاغة العربية، دار القلم، دمشق، والدار الشامية، بيروت، الطبعة الأولى.

حرب، ماجد(2007م). ملامح المنهج الخفي في صور كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، منظور إيديولوجي.

خضير، محمد أحمد (2006م). ظواهر نحوية في الأمثال العربية، دراسة في مجمع الأمثال للميداني، منتدى سور الأوزبكية، كلية الآداب جامعة القاهرة.

خفاجي، عبد الله عبد الجبار محمد عبد المنعم (د.ت). قصة الأدب في الحجاز، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة.
الخوارزمي، أبو بكر محمد (1418ه). مفيد العلوم ومبيد الهموم، المكتبة العنصرية، بيروت.
الزهراني، إبراهيم محمد إبراهيم(2012م). الأنساق الثقافية في مجمع الأمثال للميداني، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
السعدي، عبد الرزاق (2020م). المثل العربي دراسة لغوية تحليلية، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد: 7، العدد: 2.
السمالوطي، نبيل (1418ه). بناء المجتمع الإسلامي، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الثالثة.
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (2004م). معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تحقيق: محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى.
الشراري، عبد العزيز (2015م). الأمثال في كتاب الحيوان (دراسة فنية بيانية)، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الكرك/ الأردن.
شوقي ضيف، أحمد شوقي عبد السلام (1961م). الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية.
العزاوي، فائزة محمد فخري(د.ت). المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التربوية، بحث في مجلة البحوث التربوية والنفسية، العددان التاسع والعاشر، جامعة بغداد.
عزيزي، مي، وعزيزي، رابح (2023م). ملامح السرد في الأمثال العربية القديمة من خلال كتاب: الفاخر في الأمثال للمفضل الضبي، رسالة ماجستير، جامعة غرارديا، الجزائر.
الغذامي، عبد الله(2005م). النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.
ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي (1979م). معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى.
القادر، علي عبد القادر (2016م). حجاجية المثل عند أكثم بن صيفي دراسة تحليلية، مجلة كلية الآداب واللغات، العدد: 19، جامعة الرياض.
الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني (د.ت). الكليات معجم في الفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
الكيلاني، إبراهيم زيد (1984م). الرأي العام في المجتمع الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السنة: 16، العدد: 61.
مت، وان حسن وان (د.ت). النواحي البلاغية في الأمثال العربية، جامعة ملايا، كوالالمبور.
المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين (1990م). التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب، عبد الخالق ثروت، القاهرة، الطبعة الأولى.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الإفريقي (1414هـ). لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة.

المهدي، حسين بن محمد (2009م). صيد الأفكار في الأدب والأخلاق والحكم والأمثال، مراجعة: عبد الحميد محمد المهدي، منشورات مكتبة أحمد المهدي، اليمن، الطبعة الأولى.

النحلاوي، عبد الرحمن (2007م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، القاهرة/ مصر، الطبعة الخامسة والعشرون.

النهرواني، المعافى بن زكريا (2005م). الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

يعقوب، إيميل بديع (1995م). موسوعة الأمثال العربية، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى.

The Hidden Curriculum and its Role in Behavioral and Moral Guidance
(An Applied Study of Proverbs from the Encyclopedia of Arab Proverbs)

Abstract

This research examines the role of proverbs in behavioral and moral guidance among Arabs, using an applied study of the Encyclopedia of Arabic Proverbs. WITHE THE HIDDEN CURRICULUM The aim of this research is to shed light on the role of the Arabic proverb in encouraging good morals and positive behavior, as well as its role in warning against immoral and ugly behavior. It also highlights the Arabs' keenness to employ all creative texts and their sources of wisdom to achieve noble morals.

This research follows the steps of the descriptive-analytical approach, beginning with identifying proverbs relevant to the research topic from the Encyclopedia of Arabic Proverbs, then discussing and analyzing them, leading to the conclusions.

The research is divided into three parts. The first discusses proverbs and their impact on the recipient, while the second discusses the role of proverbs in encouraging noble morals and good behavior. The third discusses the role of proverbs in warning against immoral and ugly behavior. The research reached a number of conclusions, the most prominent of which is that proverbs play an effective role in guiding the collective mind toward good morals and warning against bad morals. This is based on their being rooted in profound human experience and their ability to strongly influence the recipient, given their concise and effective nature.

Keywords: The Hidden Curriculum/ Arabic proverb / noble morals / behavior / encyclopedia of Arabic proverbs

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/12/6م تاريخ قبول البحث: 2026/1/14م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

منهج التحسين بين الفِكر النّحويّ العربيّ ونظريّة الأفضلية اللغوية

أ.د. محمود مبارك عبيدات*

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة بعض الأداءات اللغويّة التي انتهكت قيدًا من قيود القاعدة النحويّة أو خرقت شرطًا من شروطها، ولكنها في الوقت نفسه أداءات فصيحة وردت في نصوص العربية التي لا يمكن ردُّها؛ ولذلك اضطر النحاة إلى قبولها، فراحوا يبحثون عمّا يسوّغ استعمالها من محسِّنات تنهض أمام هذا الانتهاك، وهذا النهج نهج تداوليّ يؤمن بأهمية الاستعمال اللغويّ وإن كان على حساب القاعدة؛ ولأنّ النظريّات اللغويّة الحديثة اهتمت بالتداوليّة وصارت قيمتها تُقاسُ بمدى مراعاتها للجانب الاستعمالي فقد حاول البحث الربط بين نهج التحسين وبين أحدث النظريّات اللغويّة التي راعت الجانب التداوليّ، وهي نظريّة الأفضليّة اللغويّة لألن برنس وباول سمولنسكي.

وقد اتّبع البحث المنهج الوصفي التّحليلي، عن طريق جمع المسائل التي وظّف فيها النحاة منهج التّحسين ومناقشتها، وبيان تداوليّة النحاة في قبولهم لهذه الاستعمالات المخالفة للقاعدة. وتوصّل إلى أنّ التحسين علّة كبرى استعملها النحاة في قبول الاستعمالات اللغويّة التي تنتهك القاعدة مما يوصف بأنّه قبيح أو ممتنع أو غريب، وتندرج تحت هذه العلّة الكبرى علل أخرى من مثل: طول الكلام، والتخصيص بعد التعميم، والمماثلة الصوتية، وزيادة المعنى، والتّوسّع، وغيرها. كما توصّل إلى أنّ التحسين نهج تداوليّ ظهر فيه تغليب النحاة للجانب الاستعماليّ للغة على حساب القاعدة النّحويّة، وهو نهج يلتقي مع نظرية الأفضليّة اللغويّة، كما يمكن تطوير نظرية الأفضلية وفق هذا النهج.

الكلمات المفتاحية: التحسين، قيود القاعدة النحويّة، انتهاك القاعدة، نظريّة الأفضليّة اللغويّة.

* قسم اللغة العربية وآدابها- جامعة العلوم الإسلامية العالمية.mahmood.obaidat@wise.edu.jo

1. مقدمة:

حين وضع النحاة قواعد اللغة العربيّة واستقرّت لهم تلك القواعد، واجهتهم بعض الاستعمالات اللغوية الّتي خرجت عن تلك القواعد، فكانوا يصفونها بأنها قبيحة أو قليلة أو شاذّة أو غير فصيحة، وغير ذلك من الأحكام التي كانوا يطلقونها عليها. غير أنّ هذا لم يكن نهجًا عامًّا في كلّ ما يواجههم، فالشّاهد قد يكون ممّا لا يستطيعون ردّه، كأنْ يرد في القرآن الكريم أو أنّ قائله ممّن لا شكّ في فصاحتهم من العرب، وفي هذه الحالة يضطرّون لقبول الاستعمال وإن خالف قواعدهم، وقد كان من بين أشكال قبولهم لهذه الاستعمالات ما يُطْلِق عليه هذا البحث مصطلح التحسين.

وهنا تكمن إشكاليّة البحث، وهي التّوفيق بين المخالَفة والقبول، ولذلك قام الباحث بجمع الاستعمالات اللغويّة المُنتَهِكَة للقواعد، والكشف عن طريقة قبول النحاة لها بتوضيح مواطن التحسين التي قالوا بها فيها بعد أن توقَّفوا عند وجه المخالفة أو الغرابة، وتصنيفها بحسب المسائل اللغويّة ومن ثم استخلاص أشكال التحسين واستخراج النتائج.

وعلى ذلك فالأهداف التي تتوخّى الدراسة تحقيقها هي:

1-جمع المواطن التي ورد فيها تعبير (وحسّنه...)، ومن بعده جمع المُحسِّنات التي وظّفها النحاة في تخريج الشواهد التي بدت مخالفة للقاعدة النحوية، ودراسة هذه المحسِّنات.

2-دراسة الأداءات النحوية التي خالفت القاعدة مما بحث فيها النحاة عن محسِّنات، ومحاولة التوفيق بين تلك القواعد والأداءات من خلال تلك المحسّنات.

3-ربط منهج التحسين بنظرية الأفضلية اللغويّة، وبيان الجوانب التداوليّة في منهج التحسين مما يلتقي بها مع هذه النظريّة.

وقد اتبع البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، وذلك عن طريق جمع المعلومات ودراستها وفق منظور النحاة الذين كشفوا مواطن التحسين في الأنماط اللغويّة المخالفة للقاعدة أو الغريبة، ومن ثَمَّ مناقشة ذلك المحسِّن وبيان جدواه الحقيقية في تحسين النمط اللغويّ، وإبداء الرأي في المسألة اللغويّة المدروسة وموقعها من اللغة من حيث كونها قبيحة أو غريبة أو مستهجنة فاحتاجت إلى ما يحسِّنها أو غير ذلك.

وقد لاحظ الباحث أن نهج النحاة الذي قَبِل هذه الأنماط اللغويّة التي خالفت بعض شروط القاعدة النحويّة أو خالفت الشائع من كلام العرب فبحثوا فيها عمّا يحسِّنها، هو نهج وصفيّ وتداوليّ قد يلتقي مع بعض النظريّات اللغويّة الحديثة ولا سيما نظريّة الأفضليّة اللغويّة؛ لذا

جعل الباحث حيّزًا من بحثه للمقاربة بين هذه النظريّة وموضوع التحسين الذي نجده عند نحاة العربيّة.

وقد كان اختيار نظريّة الأفضليّة لصاحبَيْها (ألن برنس وباول سمولنسكي) كون هذه النظريّة من أحدث النظريّات اللسانية من جهة؛ فهي من تطويرات النظريّة التوليدية التحويلية بعد ظهور البرنامج الأدنويّ عام 1992م، ومن جهة أخرى أنها نظريّة اهتمت بالجانب التداوليّ الاستعماليّ للغة، وهذا مما تلتقي فيه هذه النظريّة مع فكرة التحسين التي نحن بصدد دراستها في هذا البحث من حيث إنّ التحسين أيضًا نهج تداوليّ يهتم بالجانب الاستعماليّ على حساب القاعدة التي قد تؤدّي إلى إخراج بعض الأنماط اللغويّة المستعملة من حيّز القياس، ووصفها بالرداءة أو القبح أو الخطأ حتى.

وعليه فإنّ الدراسة تبتغي الإجابة عن السؤالين الآتيين:

الأول: كيف تعامل النّحاة العرب بمنهج التّحسين مع الشّواهد اللغويّة المخالفة للقاعدة النحويّة؟ وما هي المسائل التي وظّفوا فيها هذا المنهج؟

الثاني: كيف يمكن توظيف منهج التّحسين في تطوير نظريّة الأفضليّة اللغويّة لبرنس وسمولنسكي؟

ولم يقف الباحث على دراسات سابقة تناولت موضوع التحسين وعلاقته بالتداولية ونظرية الأفضلية؛ إلّا أنّنا نجد بعض الدراسات التي تناولت جانبًا واحدًا من جوانب هذا الموضوع منها على سبيل التمثيل:

1.نظرية الأفضلية النحوية في القراءات القرآنية: ظاهرة الحذف أنموذجًا، لرائدة مراشدة ويحيى عبابنة، وهو بحث منشور في مجلة المنارة سنة 2016م، وهذا البحث فيه تناول نظريّ لبعض جوانب نظرية الأفضلية اللغوية وتطبيقها على نظرية الأفضلية، وذلك بتوجيه شواهد الحذف في القراءات القرآنية.

2.توجيه التراكيب القرآنية في معاني القرآن للفراء بين الأفضلية القواعدية والأفضلية الاستعمالية، وهي أطروحة دكتوراه لسالم العمامرة أعدّها في جامعة مؤتة سنة 2016م، تناول فيها جوانب تنظيريّة عن نظرية الأفضلية ومبادئها العامّة، ثمّ طبّقها على التراكيب القرآنية التي وجّهها الفراء في معاني القرآن، مبيّنًا كيف يمكن أن تكون الأفضلية الاستعمالية مسوّغًا للتراكيب التي تخرق القاعدة النحوية.

3.اللغة العربية بين القواعدية والمتبقّي في ضوء نظرية الأفضلية، وهو كتاب ليحيى عبابنة صادر عن دار الكتاب الثقافي سنة 2017م، وهو كتاب قيّم فيه عَرْض لكثير من مبادئ نظرية الأفضلية

اللغوية وتطبيق بعض مسائل النحو العربي على تلك المبادئ، وكيف يمكن تطويرها بما يساهم في معالجة بعض مسائل النحو العربي الشائكة.

4.نظرية الأفضلية اللغوية: دراسة تأصيلية في التراث النحوي العربي، وهو بحث أعدّه رزايقية محمود، ونشره في مجلة المعيار سنة 2022م، تناول فيه مفهوم النظرية ومدى ارتباطها بالقواعد المعيارية، وتأصيل النظرية من خلال التراث النحوي العربي، وكيفيّة التعامل مع شواهد العربية من خلال هذه النظرية.

وهذه الدّراسات على قيمتها الكبيرة إلّا أنّ ما تختلف فيه دراستي عنها هو تناول موضوع التحسين الذي وظّفه النحاة العرب في تسويغ بعض الأنماط اللغويّة، ولذلك فهو بحث في التفكير النحويّ العربي الذي يتجاوز القاعدة أحينًا لصالح الاستعمال اللغويّ.

5-تخريجات النحويين لما خالف ظاهره القواعد النحوية، وهو بحث أعدّه فرحان القيسي، ونُشِرَ في مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد 22، سنة 2016م، وقد تناول فيه عددًا من مسائل الأسماء والأفعال والحروف التي وقع فيها خروج ظاهريّ عن القواعد النحويّة، وهو إلى الآن يلتقي في موضوعه مع موضوع هذا البحث، إلّا أن الاختلاف حاصل في أنه هدف فيه فقط إلى عرض تخريجات النحاة وانتقاد نهجهم القائم على التأويل والتعسّف، ولم يشر إلى منهج التحسين الذي يتناوله بحثي من قريب أو بعيد، كما أنّ المسائل التي تناولها مختلفة أيضًا عن المسائل التي تناولتها في هذا البحث.

وبعد أن اكتملت مادة البحث جاء تقسيمه في تمهيد ومبحثين؛ تناول التمهيد مفهوم التحسين بحسب ما استنتجه الباحث من كتب النحاة الذين استعملوا هذا المصطلح، ثم تعرّض إلى مفهوم التحسين في نظريّة الأفضليّة عند (برنس وسمولنسكي)، أما المبحث الأول فاستعرض المسائل النحويّة التي قيل فيها بالتحسين، في حين وضّح المبحث الثاني جوانب الالتقاء بين هذا النهج ونظريّة الأفضليّة اللغويّة، مبيّنًا كيف يمكن الاستفادة منه في تطوير هذه النظريّة.

2.تمهيد:

تطالعنا كتب اللغة والنحو أحيانًا بعبارة (وحسَّنه كذا) في إشارة إلى أن الكلام الذي تتحدّث عنه كان من الممكن أن يكون قبيحًا أو غريبًا أو مستهجنًا أو مخالفًا للقاعدة لولا دخول مُحسِّن أو محسِّنات جعلت من هذا القبيح أو الغريب حَسَنًا أو مقبولًا.

وهنا لا نتحدث عمّا يسمّى في علم البديع بالمحسِّنات اللفظيّة والمعنويّة، فهذه المحسِّنات لا تُحسِّن الكلام المخالِف للقاعدة، وإنما تدخل على الحَسَنِ من الكلام فتزيد في حسنه، فإن كثرت صارت ترفًا غير محمود، ولكنّنا نتحدث عن أنماط لغويّة خالفت شرطًا من شروط الصحّة اللغويّة بحسب قواعد النّحاة في الظاهر، أو أنّها خالفت قاعدة نحويّة ما بحسب تقديرات النحاة وعلماء اللغة، أو أنها خالفت المعهود الشائع، أو أنها كانت غريبة على الذائقة اللغويّة، ثم بحث النحاة عمّا جعل هذا النمط مقبولًا أو مستساغًا في الذائقة؛ فالنحاة حين يستعملون هذا التركيب (وحسَّنه كذا) يستعملونه في وصف تركيب لغويّ مستعمل في نصوص العربية الفصحى زمن الاحتجاج باللغة، وهذا يعني أن نهج التحسين هذا نهج تداوليّ خالص، إذ يهتم بالمُسْتَعْمَل من اللغة وإن خالف القاعدة.

إذن فمنهج التحسين هو نهج اتّبعه بعض علماء العربيّة في التعامل مع بعض الأداءات اللغوية التي تظهر بصورة ما مخالفة للقاعدة اللغوية باختلال قيد من قيود تلك القاعدة، ويكمن ذلك النهج في البحث عن تسويغات يتضمنها الأداء اللغوي تجعل ذلك الانتهاك أقلّ حدّة، مما يتيح قبول الأداء اللغوي وإن لم يوافق القاعدة.

وقد يرقى هذا التحسين إلى أن يكون علّة نحويّة أو لغويّة إذا كان متعلِّقًا بمسألة لغويّة كاملة، فإن كان خاصًّا بشاهد من شواهد المسألة المتعدّدة فإنّه يبقى مجرّد محسِّن في ذلك الشاهد دون المسألة العامة التي ينتمي لها.

3- المبحث الأول: المسائل النحويّة التي قيل فيها بالتحسين:

المسائل النحويّة التي قيل بالتحسين فيها هي مسائل خالف فيها الأداءُ اللغويُّ المُستعمَلُ المشهورَ الذي قام عليه القياس من كلام العرب، إلّا أنّ هذه الأداءات قد وردت في نصوص العربية الفصيحة في زمن الاحتجاج باللغة، ولذلك لم يكن بوسع النحاة أن يرفضوها، وإنّما كان الأجدر أن يعدّلوا القاعدة لتستوعب مثل هذه الأداءات الفصيحة الصحيحة؛ ولذلك بدا نهج التحسين بوصفه نوعًا غير مُعْلَن من تعديل القاعدة النحوية لاستيعاب تلك الشواهد، وهذا عرض للمسائل التي ظهر فيها منهج التحسين:

3-1 أولاً: حذف الضمير العائد في بدل بعض من كل:

ورد حذف الضمير العائد من بدل بعض من كل في عدد من نصوص العربية الفصحى، ومن أهم هذه النصوص ما ورد في قوله تعالى: «وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا» [آل عمران: 97]، إذ إن كلمة (مَنْ) في هذه الآية بدل بعض من كل من كلمة الناس، يقول الزجاج:

"موضع (مَنْ) خفض على البدل من (الناس)، المعنى: وللَّهِ على من استطاع من الناس حج البيت أن يحج[1].

ويقول النحاس ذاكرًا وجهًا آخر في إعرابها: "(مَنْ) في موضع خفض على بدل البعض من الكلّ، هذا قول أكثر النحويّين، وأجاز الكسائي أن تكون (من) في موضع رفع، واسْتَطاعَ شرط والجواب محذوف أي من استطاع إليه سبيلا فعليه الحج"[2]. وله وجه ثالث وهو أن يكون فاعلًا للمصدر (حِجّ)[3].

وما يهمنا في المسألة هو الوجه الأول من الإعراب وهو كونه بدل بعض من كل، وقد اشترط أكثر النحاة في بدل بعض من كل وجود ضمير يعلِّقه بالمبدل منه ولا يجوز حذفه إلا إذا كان معلومًا[4].

ولأن وجود هذا الضمير واجب قال السهيلي تعليقًا على الآية السابقة: "وحذف هذا الضمير قبيح في أكثر الكلام، وحسَّنه هاهنا أمور، منها: أنَّ (مَن) واقعة على من يعقل كالاسم المبدل منه، فارتبطت به. ومنها أنّها موصولة بما هو أخصّ من الاسم الأوّل، ولو كانت أعمّ لقبح حذف الضمير العائد، مثال ذلك أنّك لو قلت: رأيت إخوتك مَن ذهب إلى السوق، تريد: مَن ذهب منهم، لكان قبيحًا، لأن الذاهب إلى السوق أعمّ من الإخوة، وكذلك لو قلت: اِلْبَسِ الثياب ما حسن وكمل، تريد: ما حسن منها، ولم تذكر الضمير، لكان أبعد في الجواز، لأن لفظ (ما) أعمّ من لفظ الثياب، وكذلك الحَسَنُ والكامل، وحقُّ بدل البعض من الكلّ أن يكون أخصَّ من المبدل منه، فإن كان أعمّ وأضفته إلى ضمير، أو قيّدته بضمير يعود إلى الأوّل، ارتفع العموم وبقي الخصوص، ومما حَسَّنَ حذف الضمير في هذه الآية أيضًا مع ما تقدم، طول الكلام بالصلة والموصول"[5].

وبذلك يتضح أن السهيلي ذكر ثلاث طرق حسَّنت حذف الضمير العائد من بدل بعض من كل؛ الأولى تتعلق بدلالة اللفظ الواقع بدلًا، وهو لفظ (مَن) الاسم الموصول الذي يدل على العاقل وهو بذلك يشارك المبدل منه (الناس) في هذه الدلالة، والثانية لا تبتعد عن الأولى كثيرًا، وهي دلالة العموم والخصوص، فالمبدل منه عام والبدل خاص يقع تحت مظلة ذلك العام، ولو كان العكس لبقي قبيحًا، والثالثة تتعلق بشكل البدل وهي طول الكلام، إذ إن لفظ البدل اسم موصول طال بجملة الصلة فساغ حذف الضمير.

ويبدو أن النحاة قد راعَوا هذه الطرق في صناعتهم لأمثلة هذا البدل التي حذف منها الضمير ولا سيما الطريقة الثانية والثالثة، كقولهم: "ضربتُ زيدًا اليَدَ والرِّجْلَ"[6].

فالرّجل واليد أخصّ من زيد كما أن البدل طال بالعطف، وطول الكلام هنا مهم، فلو قلنا: ضربت زيدًا الرّجل، لما كان مقبولًا كما هو في العطف؛ لذلك صار طول الكلام مسوّغًا لعدم وجود الضمير، وكذلك لو قلنا: قرأت الكتاب مقدمته، لكان الكلام حسنًا بوجود الضمير، أما إن قلنا: قرأت الكتاب المقدمة، لشعرنا بشيء من القبح فيه، فإن أطلنا الكلام وقلنا: قرأت الكتاب المقدمة والخاتمة، لصار الكلام مستحسنًا بطول الكلام عن طرق العطف. وقد رأى ابن مالك أن اشتراط وجود هذا الضمير ليس واجبًا وإنما هو غالب، فقال: "واشتراط أكثر النحويّين مصاحبة بدل البعض، والاشتمال ضميرا عائدا على المبدل منه، والصحيح عدم اشتراطه، لكن وجوده أكثر من عدمه"[7].

ولذلك صار النحاة من بعده يقيدون هذا الشرط بقولهم: لا بد من اتصاله بضمير عائد إلى المبدل منه يمكن أن يكون مذكورًا ويمكن أن يكون مقدرًا كما في الآية السابقة، فالتقدير فيها: من استطاع منهم[8].

وقد يخلو بدل البعض من كلّ من هذا الضمير ويكون عدم وجوده مقيسًا، وذلك في نمط الاستثناء التام غير الموجب، إذ يجوز في هذا الاستثناء الإتباع على البدلية، ويجوز النصب على الاستثناء، يقول ابن جني: "فَإِن كَانَ مَا قبلهَا غير مُوجب أبدلت مَا بعْدهَا مِنْهُ، تَقول: مَا قَامَ أحدٌ إِلَّا زيدٌ وَمَا رَأَيْت أحدًا إِلَّا زيدًا وَمَا مَرَرْت بِأحدٍ إِلَّا زيدٍ، وَيجوز النصب على أصل الْبَاب فَتَقول مَا قَامَ أحدٌ إِلَّا زيدًا"[9]. وواضح أن هذا البدل هو من نوع بدل بعض من كل[10]. وهو من صنف بدل بعض من كل الذي يخلو غالبًا من الضمير في أكثر أمثلته، ومع ذلك فهو مقيس.

ومن شواهد هذا البدل التي خلت من الضمير حديث البخاري "ثُمَّ سَارَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَاشْتَكَى إِلَيْهِ النَّاسُ مِنَ العَطَشِ، فَنَزَلَ فَدَعَا فُلاَنًا - كَانَ يُسَمِّيهِ أَبُو رَجَاء نَسِيَهُ عَوْفٌ - وَدَعَا عَلِيًّا فَقَالَ: اذْهَبَا، فَابْتَغِيَا المَاءَ. فَانْطَلَقَا، فَتَلَقَّيَا امْرَأَةً بَيْنَ مَزَادَتَيْنِ - أَوْ سَطِيحَتَيْنِ - مِنْ مَاءٍ عَلَى بَعِيرٍ لَهَا، فَقَالاَ لَهَا: أَيْنَ المَاءُ؟ قَالَتْ: عَهْدِي بِالْمَاءِ أَمْسِ هَذِهِ السَّاعَةَ وَنَفَرُنَا خُلُوفٌ، قَالاَ لَهَا: انْطَلِقِي، قَالَتْ: إِلَى أَيْنَ؟ قَالاَ: إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ"[11]. فـ (هذه الساعة) بدل من (أمس) بدل بعض من كل[12]. وقد خلا البدل من الضمير العائد، ويمكن تقديره بقولنا: أمسِ مثلَ هذه الساعة منه.

2-3 ثانياً: إضافة (ذو) إلى الضمير:

تُسْتَعْمَل (ذو) اسْمًا نَاقِصًا معناه صاحِبُ الشيء، كَقَوْلِنا: فُلانٌ ذُو مالٍ؛ أَي صاحِبُ مالٍ، وتثنيته ذَوان، وجمعه ذَوونَ[13].

ولا تستعمل هذه الكلمة إلا مضافة، كما أن إضافتها لا تكون إلا إلى اسم الجنس من نحو (مال، وعقل)، فتقول: فلان ذو مال؛ أي صاحب مال، ولا يجوز أن تضاف إلى صفة أو إلى ضمير، فلا تقول: فلانٌ ذو صالحٍ، أو ذو طالحٍ، كما لا يجوز أن تقول: ذوه أو ذوك، وعلَّة ذلك أنها لم تدخل في الكلام إلا وُصْلَةً إلى وصف الأسماء بالأجناس[14].

ومعنى هذه العلة أنهم لما "أرادوا أن يصِفوا بأسماء الأجناس -أي أرادوا أن يجعلوا أسماء الأجناس صفات-فلم يتيسر لهم ذلك؛ لأن النعت لا يكون إلا مشتقا أو مُؤَوَّلا بالمشتق، فاتخذوا كلمة (ذو) وصلة وذريعة إلى الوصف باسم الجنس، والتزموا إضافتها إلى اسم جنس غير وصف؛ لأنّه لو كان اسم الجنس وصفًا لما احتيج في الوصف به إلى وصْلة، ومن هنا تعلم أن (ذو) لا تضاف إلى الأعلام، ولا إلى الضمائر، ولا إلى الصفات، ولا إلى الجمل"[15].

وقد وردت إضافة (ذو) إلى الضمير في الشعر على النحو الآتي[16]:

في قول كعب بن زهير أو الكميت:

صَبَحْنا الخَزْرَجِيَّةَ مُرْهَفاتٍ أَبارَ ذَوِي أَرُومَتِها ذَوُوها

وفي قول الأَحوص:

ولَكِنْ رَجَوْنا مِنْكَ مِثْلَ الَّذِي بِهِ صُرِفْنا قَدِيماً مِن ذَوِيكَ الأَوائِلِ

وَقَالَ آخر:

إنما يَصْطَنِعُ المَعْـ ـروفَ فِي الناسِ ذَووهُ

وقد ذكر ابن مالك إضافة (ذو) إلى الضمير من غير أن يعلِّق على ذلك بالمنع أو التجويز وغير ذلك[17]، مما يدل على أنه يجيزها، ولم يذكر ذلك في الألفية إلا أن شراح الألفية كالشاطبي والمرادي والصبّان وصفوا إضافتها إلى الضمير بالندرة[18]، في حين وصفها ابن عقيل بأنها ممتنعة[19].

يظهر من الخلافات السابقة أن أقل ما يقال في إضافة (ذو) إلى الضمير عند النحاة أنه غير مستحسن أو أنه غريب، ولكن مجيئه في شواهد فصيحة جعل النحاة يبحثون عما حسَّن هذه الإضافة، وقد وجدنا هذا عند ابن يعيش الذي علَّق على بيت كعب السابق:

صَبَحْنا الخَزْرَجِيَّةَ مُرْهَفاتٍ أَبارَ ذَوِي أَرُومَتِها ذَووها

فقال: "فهو غريبٌ، **وحسّنه** قليلًا عَوْدُ الضمير إلى المرهفات، وهي وإن كانت في الأصل صفة؛ فالمرادُ بها هنا الموصوفُ، وهو السيوف، والسيوف جنسٌ، ولا يقاس عليه، ومثلُه

إنما يَعْرِفُ ذا الفَضـ ـلِ مِنَ الناسِ ذَوُوهُ

وهو في هذا البيت أسهلُ أمرًا لعَوْدِ الضمير إلى الفضل، وهو اسمُ جنس"[20]. وقد ظهر من ذلك أن ابن يعيش وإن وقف على ما يحسن هذه الإضافة إلا أنه لم يجز القياس عليها. وقد عدَّ ابن عصفور هذه الإضافة من الضرورة الشعرية[21].

وقد رأى ابن بري تخريج تلك الشواهد بخروج (ذو) عن غرضها الأصلي، فقال: "إِذا خَرَجَتْ (ذو) عَنْ أَن تَكونَ وُصْلةً إِلى الوَصْف بأَسماء الأَجناس لَمْ يَمْتَنِعْ أَن تَدْخُلَ عَلَى الأَعلام والمُضْمرات كَقَوْلِهِمْ ذُو الخلَصَةِ، والخَلَصَةُ: اسْمُ عَلَمٍ لصَنَمٍ، و(ذُو) كنايةٌ عَنْ بَيْتِهِ، وَمِثْلُهُ قَوْلُهُمْ: ذُو رُعَيْنٍ وذُو جَدَنٍ وذُو يَزَنَ، وَهَذِهِ كُلُّها أَعلام، وَكَذَلِكَ دَخَلَتْ عَلَى الْمُضْمَرِ أَيضاً"[22].

واستعمال (ذو) بصيغة الجمع مضافة إلى الضمائر كثيرة في العربية، وذلك لورود الشواهد المذكورة سابقًا ولورود شواهد أخرى عليها، كما أن هذه الإضافة – بصيغة الجمع-أصبحت كثيرة لا يحصر العدُّ أمثلتها في اللغة العربية فيما بعد عصر الاحتجاج إلى الآن، وكثرتها دليل على استساغتها، ممّا يوحي بأنّ اللغة العربيّة سارت في تطوّرها التاريخيّ إلى قبول مثل هذا النمط.

فمن ذلك ما ذكره ابن يعيش من قول العرب: اللهم صل على محمد وذويه[23]، وهذا شاهد مهم، فالضمير فيه لا يعود على اسم جنس، وإنما يعود على علم، مما يدل على أن إضافته بصيغة الجمع غير مشروطة بعودته على اسم جنس، وهو المحسِّن الذي ذكره ابن يعيش سابقًا.

ومن أمثلته بعد عصر الاحتجاج قول أبي طالب المأموني[24]:

وما شرف الإنسان الا بنفسه أكان ذووه سادة أم مواليا

وقول ابن حمديس[25]:

كأنَّ السُّها مُضْنًى أتَوْهُ بنعشه ذووه فظنّوا أنّ موتتهُ حَتْمُ

وقول ابن نباتة المصري[26]:

أيّ حرّ لو لم تفضّل ذووه لكفتْه في الفضل نفس عصامهْ

وقوله أيضًا[27]:

شائد البيتِ الذي ما زال يمشي حالُ مثلي من ذويه بضياء

وقوله كذلك[28]:

يا من سجعت بمدحِه إذ لم أزل بنداه ثمَّ ندى ذويه مطوَّقا

ومنه قول ابن عبد ربه[29]:

هذا إلى الثّغر وما يليه على عدوّ الشّرك أو ذويه

وقول الحريري[30]:

ثمّ ماتَ ابنُهُ وقدْ علِقَتْ منْـ ـهُ فجاءتْ بابنٍ يسُرّ ذويهِ

والأمثلة على ذلك كثيرة، ونحن في هذه الأيام نستعمل هذه الإضافة بصيغة الجمع دون أي قيد، وهذا إنّما يشير إلى أنّ العرب في وقت لاحق أصبحوا يستسيغون استعمال مثل هذه الإضافة، وقد لَمَحَ أبو العلاء المعري مسألة الجمع فذكر أنهم أضافوه حين جمعوه إلى الضمير، ثم عقّب قائلًا: " كأنَّ الاسم قَوِيَ بزيادة واو الجمع"[31].

3-3 ثالثاً: البدل من البدل (مجيء البدل مبدلًا منه):

هل يجوز أن يُبْدَلَ من البدل؟ الجواب: يظهر من كلام بعض النحاة أن مجيء البدل من البدل ليس بممتنع، ولكنه قليل، والملاحظ من الأمثلة التي ذكروها أن ما يعرب بدلًا من البدل محلُّ خلاف، إذ يحتمل احتمالات أخرى غير البدل، وأَظْهَرُ شاهد ذكره النحاة على هذه المسألة، هو إعرابهم لكلمة (أممًا) في قوله تعالى: «**وَقَطَّعْنَاهُمُ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمًا**» [الأعراف: 160]، فـ(أممًا) نعت لأسباط، أو بدل منها، و(أسباطًا) بدل من (اثنتي عشرة) لا تمييز؛ لأنه جمع وتمييز اثنتي عشرة لا يكون إلا مفردًا، كما أنه مذكر و(اثنتي عشرة) مؤنثة وتمييزها يطابقها فيجب أن يكون مؤنثًا، فهذان دليلان على أن (أسباطً) ليست تمييزًا[32]. على أن بعض النحاة أجاز كون (أسباطًا) تمييزًا، وعدوه مؤنثًا لتسويغ مجيء العدد مؤنثًا، ودليلهم على ذلك وصفه بالمؤنث (أممًا)[33].

وإذا كان هذا الشاهد والشواهد القرآنية الأخرى تقبل الأخذ والرد من حيث التوجيه الإعرابي لها (ناقش الدكتور عماد حسن أبو دية هذه المسألة كاملة في بحثه: البدل من البدل في القرآن الكريم دراسة تحليلية)، فإن حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: "إِنّي تارِكٌ فِيكُم الثقلَيْن: كتابَ الله وعترتي؛ كتابَ الله حبلًا ممدوًدا من السَّماء إِلَى الأَرْض، وعترتي أهل بَيْتِي"[34]، مما لا يقبل الأخذ والرد، فقد قال العكبري في إعرابه: "أمّا (كتاب الله وعترتي) الْأَوَّلان. فبدلان من (الثقلَيْن)، وَأما (كتابا) الثَّانِي فَهُوَ بدل من كتاب الأول، وَجوز ذَلِك وَحسَّنه مَا اتَّصل بِهِ من زِيَادَة الْمَعْنى وَهُوَ قَوْله: " حبلًا ممدودًا " على أَنه حَال أَو مفعول ثَان لتارك".

وهنا يجب أن نشير إلى أنّ التحسين يتعلّق بالوجه الإعرابي الّذي يرى أنّ هذه الألفاظ فيه هذه الشواهد بدل من البدل، فإن أخذ بالوجوه الإعرابية الأخرى سقط وجه التحسين؛ لأنّ التحسين هنا تحسين لأسلوب توالي الأبدال (البدل من البدل)، فإن أعرب الأول بإعراب غير البدل كالتّمييز

مثلًا في الشاهد الأوّل، أو أعرب الثاني نعتًا في الشاهد نفسه، لم يبقَ للتحسين وجود، وذلك لأنّ هذه الأنماط مما لا تحتاج إليه.

ويجب أن نلمح أن البدل هنا من النوع الذي يكون فيه تكرار اللفظ الأول مع التوضيح؛ لأن تكرار اللفظ إن كان حرفيًّا كان توكيدًا، وإن كان بتوضيح فهو بدل وذلك كما في قوله تعالى: "اهدنا الصراط المستقيم، صراط الذين أنعمت عليهم" فـ(صراط) الثانية بدل؛ لأنها وضَّحت (الصراط) الأول، ولكن اللافت في الحديث هو مجيء البدل التكراري بدلًا من بدل، فـ(كتاب) الأولى بدل و(كتاب) الثاني بدل من البدل الأول، وهذا البدل التكراري يمكن أن يكون فيه شيء من القبح لما فيه من التكرار، إلا أن ما حسَّنه هو ما فيه من زيادة المعنى كما ذكر العكبري، فقد جاء البدل الثاني ليوضح ما في الأول من قيمة بالنسبة للمسلمين بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلَّم.

وللحديث روايات كثيرة في كتب الحديث، إلا أن أقربها من رواية العكبري له ما جاء في مسند أحمد: " وَإِنِّي تَارِكٌ فِيكُمُ الثَّقَلَيْنِ: كِتَابَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ، وَعِتْرَتِي، كِتَابُ اللَّهِ حَبْلٌ مَمْدُودٌ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ، وَعِتْرَتِي: أَهْلُ بَيْتِي"[35]، وهي كما يظهر برفع (كتاب) الثاني على أنه مبتدأ، وفي هذه الرواية لا شاهد فيه على مسألتنا.

3-4 رابعاً: حذف تاء التعويض من مصدر أفعل الأجوف للإضافة أو الإتباع:

يأتي مصدر (أفعل) على (إفعال)، نحو: أحسن إحسانًا، وأكرم إكرامًا، فإن كان الفعل معتل العين (أجوف) حذفت عينه في المصدر ولزمته تاء التأنيث في آخره للتعويض عن المحذوف، فتقول: أبان إبانة، وأقام إقامة.

ولم يجعل سيبويه هذا التعويض واجبًا، فقال: "باب ما لحقته هاء التأنيث عوضاً لما ذهب، وذلك قولك: أقمته إقامةً، واستعنته استعانة؛ وأريته إراءة. وإن شئت لم تعوض وتركت الحروف على الأصل. قال الله عز وجل: **«لا تلهيهم تجارةٌ ولا بيعٌ عن ذكر الله و إقام الصلاة و إيتاء الزكاة»** [النور: 37].[36] في حين رأى الفراء أن تاء التعويض واجبة، وقد حذفت في الشاهد المذكور للإضافة، فقال: " وإنما استجيزَ سقوط الْهَاء من قوله (وَإِقامِ الصَّلاةِ) لإضافتهم إيّاه، وقالوا: الخافض وما خَفَض بِمنزلة الحرف الواحد. فلذلك أسقطوها فِي الإضافة"[37]، إلا أن ابن مالك جعل حذف هذه التاء ممتنعًا إلا بسماع[38].

وهذه الآراء الثلاثة المذكورة هي ما أخذ به علماء اللغة، فإما أن يجيزوا عدم التعويض أخذًا برأي سيبويه، وإما أن يجيزوه في حالة الإضافة أخذًا برأي الفراء، وإما أن يجيزوه فيما سمع عن العرب دون أن يجعلوه قياسًا أخذًا برأي ابن مالك.

وأما تحسين الكلام في هذا الشاهد القرآني فقد ذكره أبو حيان، فقد تناول المسألة من جانب آخر، إذ أكثر كلام العرب على ثبوت تاء التعويض، وأقل ما يقال في هذا الشاهد هو أنه مخالف لأكثر كلام العرب، والمخالف يحتاج إلى ما يحسِّنه ويجعله مقبولًا في الذائقة العربية، والذي حسَّن هذا الحذف بحسب أبي حيان هو مشاكلته لما بعده (إيتاء)، قال أبو حيان: " ومصدر أفعل إفعال نحو: أكرم إكرام، فإن أعلت عين فعله نحو: أقام وأبان لزمته الهاء فقيل إقامة، وإبانة، والخلاف في المحذوف كهو في استقامة واستبانة، وجاء في سورة الأنبياء: (وإقام الصلاة) وحسنه مقارنته لما بعده من قوله تعالى: (وإيتاء الزكاة)" [39].

والتحسين الذي ذكره أبو حيان هو تحسين صوتي، يقوم على ما يسمى بالمماثلة في علم الأصوات، فقد ماثل المصدر (إقام) ما بعده (إيتاء) الذي ليس فيه تاء، وهو في هذا كالحديث المروي عن الرسول صلى الله عليه وسلم في النساء إذا زرن القبور: " "فَارْجِعْنَ مَأْزُورَاتٍ غَيْرَ مَأْجُورَاتٍ"[40]. وأصله: موزورات؛ لأنه من الوزر، ولكنه جاء بالهمزة لمماثلة مأجورات.

3-5 خامساً: دخول حرف النداء على ضمير الرفع:

هذه المسألة فيها أمران؛ الأول نداء الضمير، والثاني حلول ضمير الرفع محل ضمير النصب؛ أما الأول فيرى النحاة أن نداء الضمير شاذٌّ[41]، أو ممتنع وما ورد منه فشاذ[42]، أو نادر، وقد جمع السيوطي هذه الآراء كاملة[43]. ومنه ما ذكره أبو عبيدة من أن " الأحوص اليربوعي وفد مع أبيه على معاوية رحمه الله، فخطب، فوثب أبوه ليخطب، فكفه وقال: يا إياك قد كُفيتك"[44].

وأما الثاني ففي كتب النحو إشارات كثيرة تدل على تناوب الضمائر بعضها عن بعض، فقد يحلُّ ضمير النصب مكان ضمير الرفع أو العكس وقد يحلان مكان ضمير الجر، وقد يحلّ ضمير متصل مكان منفصل أو العكس وهكذا (درس هذه المسألة الدكتور سليمان بن عبدالله النتيفي في بحث بعنوان: نيابة الضمائر بعضها عن بعض، والدكتور سعد محمد عبد الرزاق أبو أنور في بحث بعنوان: نيابة الضمائر بعضها عن بعض في محل الإعراب، ، والدكتور سعد بن سيف المضياني في بحث بعنوان: التناوب بين الضمائر في العربية دراسة نحويّة، ولم يدرس أي منهم الموضع الذي سيدرسه هذا الموضع من البحث الحالي)

وقد اجتمع هذان الحكمان في قول الأحوص[45]:

يا أبْجَرُ بن أبجر يا أنتا أنت الذي طَلّقْت عام جُعْتا

فقد أدخل حرف النداء على الضمير، ثم جعل الضمير ضمير رفع مع أن الموضع موضع نصب لأنه منادى، ولأن في هذا الأمر مخالفة للأصل الشائع في العربية فإنه احتاج إلى ما يحسِّنه، وقد لفت ابن عقيل إلى هذا فقال: "وحسَّنه هنا كون الظاهر المعرفة على صورة المرفوع، فخلفه ضمير الرفع، كما أتبع بالرفع"[46]. فالذي حسَّن قيام ضمير الرفع مكان ضمير النصب هو أن المنادى حين يكون اسمًا ظاهرًا معرفة فإنه يكون على هيئة المرفوع (مبني على ما يرفع عليه)، لذلك ساغ مجيء ضمير الرفع مكانه وإن كان الموضع موضع نصب. وقال الأزهري في توضيحه: "أنت الأول منادى، وكان القياس أن يقول: يا إياك، لأنه مفعول حذف عامله، ولكنه أناب ضمير الرفع عن ضمير النصب، أو لأنه لما اطرد مجيئه بلفظ المرفوع جاز مجيئه بلفظ ضمير الرفع"[47].

ونستعمل في محكيّاتنا الحالية هذا النوع من النداء في بعض السياقات التداولية، فقد نسمع الأستاذ يقول لتلميذه: أنت، اجلسْ جيدًا، وأنت، التفتْ أمامك، وأنت، لا تنظر إلى ورقة زميلك، فمن الملاحظ أن استعمالنا لهذا الأسلوب يكون بضمير الرفع للمخاطب، ويمكن تقييد استعماله في حالات تواصليّة معيّنة منها: عدم معرفة الاسم، أو حين يكون المنادِي أعلى قدرًا من المنادَى، أو لقصد التوبيخ، والتوبيخ واضح في بيت الأحوص الشاهد على هذه المسألة.

وقد روى سيبويه أن الخليل زعم أنه سمع بعض العرب يقول: يا أنت[48]، وهذا دليل من المروي أن العرب كانت تستعمله في السعة من غير ضرورة.

3-6 سادساً: الفصل بين المتضايفين:

ذهب أكثر البصريين والنحويّين إلى أن الفصل بين المضاف والمضاف إليه ممتنع إلا في الشعر، في حين أجازه ابن مالك في السعة بأحد شيئين؛ الأول: معمول المضاف المشابه للفعل (كالمصدر واسم الفاعل) من مفعول أو ظرف أو مجرور، والثاني: القسم [49].

قال سيبويه: " ولا يجوز: يا سارقَ الليلةَ أهلِ الدار إلاّ في شعرٍ، كراهيةَ أن يفصلوا بين الجارّ والمجرور"[50]، وقصد بالجار والمجرور المضاف والمضاف إليه. وقد وصف هذا الفصل في موضع آخر بأنه قبيح[51].

وقد حدده البصريون بالظرف وما يشبهه، فقال المبرد: " لِأَنَّهُ لَا يفصل بَين الْمُضَاف والمضاف إِلَيْهِ إِلَّا أَن يضْطَر شَاعِر فيفصل بالظروف وَما أشبهَا لِأَن الظّرْف لا يفصل بَين العامِل والمعمول فيه"[52]، وقال الزمخشري: " ويجوز الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالظرف في الشعر"[53].

وعلة منع الفصل أو الاختلاف فيه لخصها الشاطبي بقوله: "الأصل أن لا يُفصلَ بينهما كما لا يُفصل بين أجزاءِ الاسم؛ إذ كان المضافُ إليه قد تنَزَّل منزلة الجزءِ أو ما هو كالجزءِ من المضافِ،

لأنه واقعٌ موقع تنوينه، فصار الفصلُ بينهما محظورًا، فإن جاء جهة الاضطرار والشذوذ، لكن لما جاء فيه ما فيه كثرةٌ في بعض المواضع وساعده النظر قال – أي ابن مالك - بالقياس حيث كَثُر، وأبقى ما سوى ذلك على المنع إلا أن يسمع فيحفظ"[54].

ومن شواهد هذه المسألة فيما أجازه ابن مالك في السعة ما يأتي:

قراءة ابن عامر: «**وَكَذَلِكَ زُيِّنَ لِكَثِيرٍ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَتْلُ أَوْلادَهِمْ شُرَكَائِهِمْ**» [الأنعام: 137][55]، وقراءة «**فَلا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ مُخْلِفَ وَعْدَهُ رُسُلِهِ**» [إبراهيم: 47][56]، وقول النبيّ صلى الله عليه وسلم: "فهل أنتم تاركو لي صاحبي؟"[57]، وقول من يوثق بعربيته: " تَرْكُ يومًا نَفْسِك وهواها، سعيٌ لها في رداها"[58].

ومع هذه الشواهد الصحيحة الموثوقة فإننا لا نملك ردَّ هذه المسألة، ولكن هذا لا يلغي غرابتها، ولذلك رأى النحاة أن ما حسَّنها فخفَّف من غرابتها " كَون الْفَاصِل فضلَة فَإِنَّهُ يصلح بذلك لعدم الِاعْتِدَاد وَكَونه غير أَجْنَبِي من الْمُضَاف ومقدر التَّأْخِير"[59]، فقد ذكر السيوطي ثلاثة محسِّنات لهذا الفصل هي:

1-أن الفَاصِلِ فَضْلَة فلا يُعْتَدُّ به كفاصل حقيقي.

2-أَنَّهُ ليس أَجْنَبِيًّا في معناه فهو مَعْمُولٌ لِلْمُضَافِ وَهُوَ الْمَصْدَرُ أو اسم الفاعل.

3-أَنَّ الْفَاصِلَ مُقَدَّرُ التَّأْخِيرِ لِأَنَّ الْمُضَافَ إِلَيْهِ مُقَدَّر التَّقْدِيمِ، فالمضاف إليه في قراءة (قَتْلُ أَوْلادَهِمْ شُرَكَائِهِمْ) فاعل في المعنى والفاصل مفعول ورتبة الفاعل أسبق، والمضاف إليه في قراءة (مُخْلِفَ وَعْدَهُ رُسُلِهِ) هو المفعول الأول والفاصل هو المفعول الثاني، إلا أن هذا المحسِّن لا ينطبق على الشاهدين الأخرين.

وبذلك يظهر كيف بحث النحويّون عما يحسِّن هذه الظاهرة وإن وردت بها شواهد الفصيح من كلام العرب؛ وذلك بسبب غرابتها في الذائقة العربية.

3-7 سابعاً: حذف اللام الجارة

ورد عن العرب حذف اللام الجارة فيما يفتقر لها من الأسماء بعد الفعل، وذلك كما في قول الشاعر:

ولَقَدْ جَنَيْتُكَ أَكْمُؤًا وعَساقِلًا ولقدْ نهيْتُكَ عَنْ بَنَاتِ الأَوْبِرِ

والأصل جنيت لك أكمؤًا، فحذف اللام[60].

وعلى الرغم من أن حذف الجار في العربية كثير، إلا أن الصبّان ذكر مُحسِّنًا له في الشاهد السابق، وهو موازنة نهيتك[61]، والمحسِّن هنا علة صوتية تتمثل في الانسجام الصوتي أو المماثلة الصوتية، فقد جاءت جنيت لك في مقابلة مع نهيتك، فوازن الشاعر بينهما بأن حذف اللام فصارت جنيتك.

وإذا كان هذا المحسِّن متحقِّقًا في هذا الشاهد فإن للمسألة شواهد أخرى لا يتحقق فيها، منها ما ذكره العيني كقوله تعالى: «**وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرون**» [المطففين: 3] أي: وإذا كالوا لهم أو وزنوا لهم، وقوله تعالى: «**وَتَبْغُونَهَا عِوَجًا**» [الأعراف: 86] أي: تبغون لها، وقوله تعالى: {وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ} [يس: 39] أي قدرنا له منازل[62].

ولذلك جعل العيني والأزهري هذا الحذف توسُّعًا، وهو ما أراه في هذه المسألة، على أنّ هذا التوسُّع لا يلغي قيمة المحسِّن الذي ذكره الصبان، إلا أنه خاص بالشاهد لا بالمسألة ككل.

3-8 ثامنًا: الإخبار بالمعرفة عن اسم إنَّ النكرة:

أول من طرح هذه المسألة بشكل مفصَّل هو ابن مالك في شرح التسهيل، فقال: "ويجوز هنا الإخبار بالنكرة عن النكرة، وبالمعرفة، بشرط الإفادة...والإخبار بالمعرفة مثل قول القائل: إن قريبًا منك زيد، وهو من أمثلة كتاب سيبويه، ومن ذلك قول الفرزدق[63]:

وإنَّ حرامًا أن أسُبَّ مجاشِعًا بآبائي الشمِّ الكرام الخضارمِ

وأنشد سيبويه للأخضر بن هبيرة الضبي[64]:

فما كنت ضفّاطا ولكنّ طالبًا أناخ قليلا فوق ظهر سبيل

أراد: ولكنّ طالبًا أنا، هكذا قال سيبويه"[65].

فقد جاء في الشواهد السابقة اسم إنّ نكرة وخبرها معرفة، وقد ذكر ناظر الجيش أن بعض النحويّين استشكل الإخبار عن النكرة بالمعرفة في هذا الباب[66]، وقد أشار ابن هشام إلى المسوغ لذلك فقال: "نصب هذه الحروف للنكرات لا ينحصر، ويخبر عنها بالمعرفة وهذا غريب لا يجوز في الابتداء ولا في كان"[67]. فقد وصف ابن هشام هذا النهج بالغرابة ثم ذكر عدم جوازه في الابتداء وفي باب كان، ومن الغريب أن يجوز في باب (إنّ) ما لا يجوز في باب (كان) وباب المبتدأ والخبر.

وقد فسَّر أبو حيان هذا الوجه الغريب بين كان وإنّ بما يسمى بالتقاصّ؛ فقد جاز في باب كان تقديم الخبر على الاسم -إن لم يكن الخبر شبه جملة- ولم يجز هذا في باب إنّ، ثم أعطيت (إنّ) جواز مجيء خبرها معرفة واسمها نكرة وهذا ممتنع في باب كان، فقال: "وجاز لهم أن يجعلوا اسم (إن) نكرة والخبر معرفة لأنهم لا يقدمون خبر (إنّ) كما يتوسعون في (كان)، وأعطوا (إنّ) ما منعوا

(كان)، وقدموا خبر (كان)، ومنعوا أن يكون اسمها نكرة وخبرها معرفة، فأعطوا كل واحد منهما ما منع صاحبه"[68]. وأوضح السهيلي سبب هذا الاختلاف بين كان وإنّ فقال: "هذا يجوز في (إنّ) إذا قدّمت خبرها أنْ يرجع اسمًا لها، بخلاف (كان)، فإنّك إذا قلت: كان حليمٌ زيدًا، لم يجز لأنّ النكرة لا يُخْبَر عنها، وذلك أنّ (كان) فعل يجوز الإخبار به، و(إنَّ) ليست كذلك. وأيضًا فـ(إنّ) اسمها يعود منصوبًا مؤخرًا، وليس هذا حكم المُخبَر عنه، وأمّا (إنَّ) فاسمها إذا قلت: إنّ قائمًا زيد، لم يخرج عن حكم الأسماء المُحَدَّث عنها؛ لأنّه عاد مرفوعًا، وهو الأصل فيه، فكان القلب في (إنّ) وأخواتها أحسن منه في كان"[69].

ولم يكتفِ ابن مالك بطرح وجود هذه المسألة بل بحث عمَّا يمكن أن يُحسِّنها، فقد ذكر أنّ الذي حسَّن مجيء اسم إنّ نكرة وخبرها معرفة هو شَبَه اسمها بالمفعول وشبه خبرها بالفاعل[70]، وقد فسَّر ابن هشام هذا الشبه بقوله: "وإنما جاز هذا عندي بأن تكون المعرفة خبرًا عن النكرة أن الأول لما كان الثاني كان المعنى واحدًا، وكان الاسم بها منصوبًا، فصار كأنه غير مسند إليه وفضلة، فجاز تنكيره، وكان الخبر معرفة لأنه لما كان مرفوعًا صار كأنه مسند إليه لا مسند، وكأن هذا من تتميم شبهه بالفاعل"[71].

وقد كان للأخفش والفراء – ونقله ابن هشام والسيوطي عن عموم الكوفيين- طريق آخر في تفسير الشواهد السابقة، وذلك بأن جعلوا اسم إنَّ صفة رافعة للاسم المتأخر، وعليه فالاسم المتأخر فاعل لهذه الصفة سدّ مسد الخبر، وجاز هذا عندهما من غير وجود نفي واستفهام يسبق تلك الصفة – وهو شرط رفع الصفة لفاعل يسدُّ مسدَّ الخبر عند النحويّين- قياسًا على تجويزهما مثل: قائمٌ الزيدان، في الابتداء من غير نفي أو استفهام، وهو وجه استقبحه سيبويه واستحسنه الأخفش[72]، وانظر رأي الأخفش والكوفيين عند ابن هشام [73]، كذلك عند السيوطي مستشهدًا بقول بعض الطائيين[74]. كل المصادر السابقة ذكرته، كما ينسب للعيني[75]:

خَبيرٌ بنو لهْبٍ فلا تكُ مُلْغِيًا مقالة لِهْبِي إذا الطيرُ مَرّتِ

وقد اعترض ابن مالك على رأي الأخفش والفراء فقال: "والصحيح أن يقال: إعمال الصفة عمل الفعل فرع إعمال الفعل، فلا يستباح إلا في موضع يقع فيه الفعل، فلا يلزم من تجويز: قائم الزيدان، جواز: إن قائما الزيدان، ولا: ظننت قائما الزيدان، لصحة وقوع الفعل موقع المجرد من إنّ وظننت، وامتناع وقوعه بعدهما"[76].

وبصرف النظر عن كيفية توجيه المسألة فإننا لا نملك ردَّ مسألة أقرَّ النحاة بوجود شواهدها، ولم يقل أحدٌ بردها، ولكنّ حاجة مثل هذه المسألة التي وصفها ابن هشام بأنها غريبة والتي أخذت مساحة كبيرة من توجيهات النحاة إلى تسويغها بذكر ما يحسِّنها أمر مهم، وهو ما قام به ابن مالك وابن هشام كما ظهر سابقًا.

4- المبحث الثّاني: التحسين في ضوء نظريّة الأفضليّة اللغويّة:

4-1 أوّلًا: نظرية الأفضلية وتحسين المعجم:

نظريّة الأفضليّة أو التفاضلية أو الأمثلية أو المثلوية Optimality Theory هي نظريّة حديثة، قدَّمها في منتصف التسعينات من القرن الماضي (ألن برنس وباول سمولنسكي) عام 1993 في كتابهما "Optimality Theory"، وقد اقترحا فيه نظريّة تكون بديلًا لنظريّة النحو التوليدي أطلقا عليها: نظريّة الأفضليّة[77].

استعمل صاحبا نظريّة الأفضليّة (ألن برنس وباول سمولنسكي) مصطلح التحسين في كتابهما، ولكنّه يشير عندهما إلى شيء آخر غير ما هو مقصود في هذا البحث، فالتحسين عندهما يقترن بالمعجم، ويطلق عليه مصطلح: تحسين المعجم (Lexicon Optimization)، وهو عندهما يستعمل لتفسير العلاقة بين التمثيلات المعجمية والأشكال السطحية التي تنتجها القيود اللغويّة[78]، على أنّ المقصود بالمعجم هنا هو المعجم الذهني الذي يمتلكه متكلم اللغة للغته، وهو الأساس الذي تأتي منه المفردات التي يستعملها المتكلم حين يتكلم بلغته، ويحدّد لكلّ مفردة خصائصها الصّوتيّة والدّلاليّة والنحويّة الخّاصّة بها[79].

وعليه فتحسين المعجم مبدأ يبيّن أنّ مستعملي اللغة يختارون من بين التمثيلات المعجمية المُحْتَمَلَة التمثيل الأكثر اقتصادًا وانسجامًا (أي التمثيل الأمثل) مع القواعد الصوتية في اللغة[80]، بمعنى أن المعجم نفسه يخضع لعملية تحسين بحيث يحتوي على المدخل الذي يؤدي إلى الشكل السطحي الأمثل بأقل انتهاك ممكن للقيود اللغوية[81].

وتظهر قيمة هذا المبدأ حين نجد عدة مداخل (inputs) محتملة يمكن أن تؤدي إلى مخرج واحد (output)، بمعنى أنْ البنى العميقة المُحتمَلة لبنية سطحية واحدة تكون متعدّدة، وعليه فإن علينا وفق مبدأ تحسين المعجم أن نختار المدخل الأمثل الذي يعطي المخرج بأقل عدد من الانتهاكات، وهذا هو جوهر مبدأ تحسين المعجم.

والهدف من هذا المبدأ هو الاقتصاد في عمل النظام الصوتي عند تفسير دخول مفردات اللغة من المعجم، وضمان أن تكون التمثيلات المعجمية بسيطة ومنسجمة مع نظام اللغة، ومنع وجود مداخل في المعجم تتطلّب إجراءات غير لازمة[82].

ويتفاعل هذا المبدأ مع قيود الإخلاص (Faithfulness Constraints) التي تتطلب أن يبقى المخرج وفيًّا للمدخل[83]، كما يتفاعل مع قيود الوسم أو التعليم (Markedness Constraints) التي تحدّد ما هو مقبول أو مفضّل صوتيًّا في اللغة لتكون أكثر بساطة وسهولة في النطق[84].

ويمكن توضيح هذا كله بمثال من اللغة العربية وهو كلمة (ابن)؛ إذ تنطق هذه الكلمة في كثير من الأحيان من غير همزة الوصل في أولها وذلك حين تكون مسبوقة بكلام، أمّا حين تكون في أول الكلام فتنطق بتحقيق الهمزة، ولذلك فإننا نفترض وجود مدخلين معجميين لهذه الكلمة، أحدهما (ابن) (ʾibn) والآخر بكسرة في أولها من غير همزة (ibn).

فلو افترضنا أن الأول هو المدخل الأمثل فإن التحليل سيضطرنا دائما إلى انتهاك قيد الإخلاص، أما إن اخترنا المدخل الثاني فسيكون المخرج دائما أمثل، وعليه فإن مبدأ تحسين المعجم سيختار (ibn) لأنه يحقق توازنا ولا ينتهك قيود الإخلاص أو قيود الوسم.

ومبدأ التّحسين هذا يتّفق اتّفاقًا تامًّا مع ما أقرّه تشومسكي في البرنامج الأدنوي من مبادئ الاقتصاد في الاشتقاق والتمثيل، وذلك أنّ هذا البرنامج يلغي كلّ خطوات غير ظاهرة في عمليّة الاشتقاق وكذلك في تمثيلها عند توضيح اشتقاقها في تحليل اللغة، على أنّه يبقي كلّ ما يظهر في السّطح من عمليّات[85].

وهذا الالتقاء بين الأفضليّة والبرنامج الأدنوي طبيعيّ، فقد ذكرنا أن نظريّة الأفضلية من تطويرات النظرية التوليدية التحويلية بعد ظهور البرنامج الأدنوي، ولذلك فإنّ الأخذ بأهم مبادئ البرنامج الأدنوي في هذه النظرية يعدّ ضرورة لا غنى عنها، ومعلوم أنّ مبدأ الاقتصاديّة في الاشتقاق أو التمثيل هو من أهم مبادئ هذا البرنامج، بل إنّه من غاياته أيضًا.

ويعد مبدأ الانتهاكية من أهم خصائص نظريّة الأفضليّة، إذ توصف هذه النظريّة بأنها نظريّة القيود المُنْتَهَكَة[86]؛ أي نظريّة الأنماط اللغويّة التي وردت عن أصحاب اللغة وتنتهك شرطًا أو أكثر من شروط القاعدة اللغويّة. فاللغة تلجأ أحيانًا إلى الانزياح (التغيير) بدوافع الحاجة إلى تنظيم المعطيات اللغويّة من أجل التواصل الأفضل/ الأمثل[87].

ويمكن تطبيق نظريّة الأفضليّة على اللغة العربية عن طريق ملاحظة الأداءات اللغويّة التي تنتهك القاعدة، فإذا كان الانتهاك في حده الأدنى بحيث لا يؤدي إلى فقدان الصحة أو اختلال التركيب فإنه يكون مقبولًا، وأما إذا كان الانتهاك كبيرًا بحيث يؤدي إلى اختلال التركيب أو فساد المعنى فإن الأفضليّة ترفضه،[88] على أن انتهاك بعض شروط القاعدة التي وضعها النحاة العرب لا يعني فساد التركيب وخروجه عن اللغة، كما أن الأداء الذي يحقق الأفضليّة لا يعني أنه لم يخرق بعض شروط القاعدة[89].

وفي نظريّة الأفضليّة يتم عرض الأداءات اللغويّة على القيود التي يضعها النحاة والتي تحدد الشروط الواجب توافرها في الأداء اللغويّ حتى يكتسب الأفضليّة، وهذه القيود يتم ترتيبها من الأهم إلى الأقل أهمية في جدول، والنمط الذي يحقق أقل انتهاكات للقيود ولا ينتهك القيد الأهم يكون هو الأفضل[90]، ووفق مبدأ الهيمنة الواضحة، وهو من مبادئ نظريّة الأفضليّة، لا يمكن التعويض عن انتهاك القيود عالية الترتيب بموافقة قيود أدنى في الترتيب[91].

2-4 ثانيًا: منهج التحسين عند نحاة العربية في ضوء نظرية الأفضليّة:

ولتطبيق قواعد الأفضليّة على مسائل التحسين المدروسة فإن علينا في البداية أن نحدِّد القيود الواجب توافرها في كل مسألة، والقيود بحسب ما حدّدها برنس وسمولنسكي تأتي من القواعد النحويّة الكلّيّة، ولا يمكن استخلاصها من فحص الأشكال السطحية[92]. وهي قيود تُسْتَنْتَج مما ذكره النحاة في شروط كل مسألة، ومن ثمَّ عرض هذه القيود في جدول الأفضليّة وترتيبها بحسب أهميتها، والترتيب شرط مهم؛ وذلك لأن النمط لا يجوز مثلًا أن يخرق القيد الأول، لأنه يحقق هويّة النمط كاملًا، وبعد الترتيب يأتي الكشف عما حقّقه الأداء المدروس من الشروط المرتّبة، فمثلًا في مسألة (حذف الضمير العائد في بدل بعض من كل) نستطيع أن نستنتج قيود بدل البعض من الكل وهي بحسب ما ذكره النحاة عنه: أن يكون تابعًا، وأن يكون مقصودًا بالحكم بأن يصحَّ الاستغناء به عن المبدل منه، وأن يكون جزءًا حقيقيًا من المبدل منه، وأن يشتمل على ضمير يربط البدل بالمبدل منه، وبعد تحديد هذه الشروط نعرض الشاهد المدروس في التحسين عليها، وهو قوله تعالى: " **وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا** " (آل عمران 97)، لنلاحظ بحسب جدول الأفضليّة ما يأتي:

الشاهد	التبعية	القصد بالحكم	البعضية	الاشتمال على الضمير
وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا	√	√	√	X
ولله على الناس حج البيت من استطاع منهم إليه سبيلا	√	√	√	√

فقد وافق النمط المدروس ثلاثة قيود من الشروط الواجب توافرها في بدل البعض من الكل، في حين انتهك قيدًا واحدًا، وبحسب ترتيب القيود فإن القيد المنتهك قد وقع في الخانة الرابعة، مما يدلّ على أنّ النمط قد حقق الأفضليّة على الرغم من انتهاكه لقيد من القيود، وقد رُتّبت القيود بالشكل الذي ظهرت عليه من منطلق تعريف النحاة للبدل أوّلًا، فهو "التابع المقصود بالحكم بلا واسطة"[93]، إذ يظهر في هذا التعريف قيد التبعيّة وقيد القصد بالحكم، أما القيدان الآخران فهما من تعريف بدل بعض من كل، فهو البدل الذي يكون جزءًا من كلّه؛ قليلًا كان ذلك الجزء أو مساويًا أو أكثر، ويتصل بضمير ظاهر أو مقدّر [94]، فشرط البعضية يسبق شرط الاشتمال على الضمير، وهكذا جاء ترتيب القيود.

وإذا عدنا إلى موضوع التحسين الذي ذكره السهيلي في هذا الشاهد لمعالجته في ضوء نظريّة الأفضليّة فإننا سنجد أنَّ المحسِّنات الثلاثة التي ذكرها السهيلي والتي حسَّنت هذا الاستعمال هي بمثابة معوِّض عن القيد المُنْتَهَك من قيود نمط بدل البعض من كل، وكذلك الأمر في باقي الأنماط المدروسة، فالمُحسِّنات بشكل عام تُسْتَنْتَجُ من المثال المُسْتَعمَل الذي يخرق قيدًا من قيود النمط اللغويّ بحسب القاعدة التي وضعها النحاة، لتكون تعويضًا عن القيد المُنْتَهَك لتحسين الأداء اللغويّ، على أنْ لا يكون القيد المُنْتَهَك هو القيد الأول من قيود جدول المفاضلة، فلو فقد النمط السابق قيد التبعية (القيد الأول في جدول المفاضلة) لما عوَّض عن هذا القيد أيّ مُحَسِّن.

وبذلك نجد أن فكرة التحسين تسبق نظريّة الأفضليّة في تسويغ الأداء اللغويّ وتقديم الاستعمال على القاعدة، فإذا كانت الأفضليّة تَسْتَنْتِج شروط النمط اللغويّ من الأداءات بشكل عام ومن ثمَّ تعرض الأنماط المستعملة على هذه الشروط للبحث عن أفضليّتها، فإنَّ فكرة التحسين تنطلق من الأداء الذي ينتهك تلك الشروط، ويُحْسِن الظنَّ به فيبحث عمَّا يتضمَّنه من إمكانات تسوّغه على الرغم من انتهاكه لشيء من القيود، وهذا النهج بلا شكّ نهج تداوليّ صرف.

ويشترط في الأداء الذي يخضع للتحسين أن يكون صادرًا عن ناطق مثاليّ، وهو في حالة اللغة العربية من يُستشهَد بكلامه من العرب بحسب ما هو مقرّر في أصول النحو العربي، ومن ثمّ فإنّ

أداءاته فصيحة وإن خالفت القاعدة؛ لأنّ الأصل في القاعدة أن تستوعب أداءات الناطقين، فإنْ لم تستوعبها فالطبيعيّ أن تُطَوَّر هذه القاعدة وفق تلك الأداءات التي تخالفها، ويبدو التحسين باستخراج ما يجعل الأداء مقبولًا من الأداء نفسه طريقة مقبولة لتطوير القاعدة، ويكون ذلك بأن يُنْظَر في القيد المُنْتَهَك في الأداء، ومن ثمّ البحث فيه عمّا يسوّغه مع انتهاكه للقيد، وذلك كما فعل النحاة العرب عندما حسّنوا الأداءات المدروسة وفق منهج التحسين.

وعليه فإن من الممكن تطوير نظريّة الأفضليّة في ضوء فكرة التحسين التي طرحها النحاة، وذلك عن طريق إعادة النظر في تحديد القيود الواجب توافرها في النمط اللغويّ، واستنتاجها من النمط المستعمل الذي قبلته الذائقة الناطقة به، وبذلك تكون فكرة التحسين فكرة وصفية خالصة وتداوليّة بامتياز.

إن نظريّة الأفضليّة لا تعتبر انتهاك قيد ما سببًا مباشرًا لاعتلال المثال اللغويّ أو رفضه، وكذلك لا تعتبر الموافقة الكاملة لكل القيود أمرًا أساسيًّا لمُخرَجات النظام اللغويّ، فما يحدّد المُخرَج الأفضل هو تحقّق أقلّ انتهاك مكلِف للقيود[95].

ونأخذ مثالًا آخر وهو إضافة (ذو) إلى الضمير، وهي كما أشار النحاة لا تجوز، فشرط (ذو) أن تكون مضافة، وأن تكون إضافتها إلى اسم جنس، غير أننا لاحظنا وجود شواهد عدة أضيفت فيها (ذو) إلى الضمير، وجدول الأفضليّة الآتي يوضح شاهدًا من شواهد هذه المسألة:

الشاهد	الإضافة	المضاف إليه اسم جنس	المضاف إليه ليس صفة أو ضميرا
إنما يَصْطَنِعُ المَعْـروفَ في الناسِ ذَوُوهُ	√	X	X

ومن الملاحظ أن الشاهد هنا قد انتهك شرطين بحسب الجدول، إلا أنه لم ينتهك الشرط الأول الأهم وهو شرط الإضافة، والشرطان المنتَهَكان بمثابة شرط واحد، فشرط أن يكون المضاف اسم جنس يقتضي أن يكون المضاف ليس ضميرًا، وهنا يأتي دور التحسينات اللغويّة التي جعلت هذا الشاهد ونظائره مقبولة، فالضمير المضاف إليه (الهاء) في هذا الشاهد عائد على (المعروف) وهو اسم جنس، فكأنّ المضاف إليه هنا اسم جنس أيضًا، وهذا ما حسّنه.

وحتى يكون الأمر واضحًا في علاقة القيود التي نوظفها في نظرية الأفضلية بأشكال التحسين التي تُسْتَخْلَص من الأداء الفردي الذي يبدو مُنتهِكًا لتلك القيود، نوضّح أنّ قيود النمط اللغوي عامّة تُستخلَص عند النحاة من معظم الأداءات اللغوية التي تخصّ نمطًا ما، ولذلك فإنّ الطابع العامّ لها أنها معيارية في غالب الأحيان؛ لأنها توضع بناء على استقراء عامّ لا تامّ، أمّا التحسينات فهي تهتم بالأشكال السطحيّة وبالأداءات الفرديّة التي تخرج عن القاعدة ولكنّها تبقى أداءات

مقبولة لا يمكن رفضها وإن خالفت القاعدة. بمعنى آخر: يمكن القول بأن القاعدة تتوافق مع ما يُسمّى الآن بلسانيات اللغة، أمّا التحسين فيتوافق مع لسانيات الكلام، وكلّ تناقض بينهما ينبع من هذه الفكرة.

وبذلك يمكن توظيف هذا المبدأ في تقديم تطوير لنظريّة الأفضليّة اللغويّة، وذلك بإضافة جدول آخر لجدول الأفضليّة الذي يستعرض القيود التي يوافقها أو ينتهكها الشاهد اللغويّ، نسمّي هذا الجدول جدول التحسينات، وهذا الجدول يمكن أن يكون مستقلًا ويمكن أن يكون متفرّعًا من جدول الأفضليّة نفسه، على أنّ يكون تفرُّعه موازيًا لخانة القيد المنتهك.

ويمكن توضيح هذا النهج من التطوير بالمثال الأول الذي ذكرناه كالآتي:

الشاهد	التبعية	القصد بالحكم	البعضية	الاشتمال على الضمير
وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا	√	√	√	X

جدول التحسينات التي عوّضت عن القيد المنتهك
(مَن) واقعة على من يعقل كالاسم المبدل منه، فارتبطت به
أنها موصولة بما هو أخص من الاسم الأول
طول الكلام بالصلة والموصول

ومن الملاحظ أنّ التحسينات تتعلّق بالشاهد الذي انتهك القاعدة، وكل شاهد له ظروفه التي يختلف فيها عن شاهد آخر، فالتحسينات تستنتج من الشاهد نفسه. وهذا الأمر يبيّن لنا أن القاعدة ليست إلزاميّة بكل تفريعاتها، كما أنه يشير إلى أن النحاة وإن اجتهدوا في وضع القواعد إلا أنّ بإمكاننا الاستدراك عليها متى ما وجدنا هذه القاعدة تخالف الاستعمال اللغويّ.

5- خاتمة:

بعد دراسة موضوع تحسين الأنماط المخالفة للقاعدة عند علماء العربية خلص البحث إلى النتائج الآتية:

أوّلًا: التحسين نهج تداوليّ وظّفه بعض النحاة في قبول بعض الشواهد الّتي بَدَتْ مخالفة للقاعدة، وتكمن تداوليّته في تقديمه الاستعمال على القاعدة، وقبوله لما يخالف القاعدة من الشّواهد الّتي ثبتت فصاحتها، وإنْ لم تستوعبها القاعدة.

ثانيًا: يمكن تقديم اقتراح تطويريّ يتعلّق بالقيد المُنتَهَك في جدول المفاضلة في نظرية الأفضليّة، وذلك بتوظيف التحسين بطريقته التي جاءت عند بعض النحاة العرب، وذلك عن طريق تفريعٍ جدول إضافي يتفرّع من خانة القيد المُنتَهَك، ويسمّى هذا الجدول جدول التحسينات، بحيث يكون هذا الجدول بمثابة تعويضٍ عن ذلك القيد الّذي انتهكه الشاهد المدروس.

ثالثًا: التحسين علّة كبرى قد تعتمد على علل أخرى من مثل: طول الكلام، والتخصيص بعد التعميم، والمماثلة الصوتية، وزيادة المعنى، والتّوسّع، وغيرها.

رابعًا: قد يكون المحسِّن خاصًّا بشاهد معيّن كما في المحسِّن الصّوتي الّذي ظهر في مسائل معيّنه نحو حذف اللام الجارة وحذف تاء التّعويض من مصدر أفعل الأجوف، وقد يكون عامًّا يشمل الموضوع ككلّ نحو إضافة (ذو) إلى الضمير والفصل بين المتضايفين.

خامسًا: ورد استعمال بدل بعض من كل من غير ضمير عائد على المُبدَل منه في بعض الأداءات العربية الفصيحة، كما أنّه يستعمل قياسيًّا في الاستثناء التام المنفيّ.

سادسًا: ورد استعمال الضمير مضافًا إلى (ذو) بصيغة الجمع في عدد من الشواهد الفصيحة، كما أنه أصبح نهجًا يُسْتَعْمَل في لغة ما بعد عصر الاحتجاج بكثرة.

سابعًا: ورد نداء الضمير ولا سيّما ضمير الرفع في بعض الاستعمالات اللغوية، على أنّه استعمال نادر، وهو مستعمل في سياقات تداوليّة حديثة، ولكنه استعمال محدود، ويؤدّي وظائف تواصليّة لا يؤديها نداء الاسم كالتّوبيخ، وبيان رفعة المتكلّم في مقابل المخاطَب، وقد يستعمل عند عدم معرفة اسم المخاطَب.

التوصيات: توصي الدراسة بما يأتي:

أولًا: لفت الانتباه إلى دراسة موضوع التحسين في رسالة جامعيّة تتناول كلّ أشكال التحسين بالبحث عن المفردات الأخرى التي تستعمل في هذا الموضوع من مثل (وسوّغه، وأجازوه على قبحه بسبب...) فقد اكتفت الدراسة بدراسة مصطلح (وحسّنه...) للفت الانتباه إلى هذه الظاهرة، كما يمكن دراسة هذا الموضوع وفق موضوع الخلاف النحويّ، لبيان كيف اختلف النحاة في قبول هذا النهج أو رفضه، وكيف يمكن توظيف هذا النهج في عمليّة التصحيح اللغويّ.

ثانيًا: تعميق دراسة النهج التداوليّ عند النحاة العرب، وذلك بكشف: متى تكون القاعدة حتميّة لا يمكن تجاوزها، ومتى تكون مرنة قابلة للتعديل وفق ما تتيحه الأداءات اللغوية المستعمَلة، ويمكن توظيف نظرية الأفضلية في مثل هذه الحالة.

ثالثًا: توسيع تطبيق فكرة التحسين على شواهد اللغة التي وُصِفَت بأنها من الشاذ أو النادر أو الغريب أو الممتنع، كما يمكن تطبيقها في دراسة نصوص بعض الشعراء الذين وُصِفَت أشعارهم بأن فيها كثيرًا من التغيير والتفريغ والتوليد والإيغال، وذلك كرجز رؤبة وأبيه العجاج.

.

6- الهوامش:

1ينظر: الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق (ت: 311هـ)، **معاني القرآن وإعرابه**، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، بيروت: عالم الكتب، 1988م (د.ط)، 447/1.

2 النحاس، أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي، أبو جعفر (ت: 338هـ)، **إعراب القرآن**، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، بيروت: دار الكتب العلمية، 1421هـ (د.ط)، 1/ 172.

3 ينظر: ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **شرح قطر الندى وبل الصدى**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة: مطبعة السعادة، 1954م (ط7)، ص309.

4 ينظر: ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء (ت: 643هـ)، **شرح المفصل**، تحقيق: إميل بديع يعقوب، بيروت: دار الكتب العلمية، 2001م (ط1)، 2 / 259.

5 السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد، أبو القاسم (ت: 581هـ)، **نتائج الفكر في النحو**، تحقيق: الشيخ عادل عبد الموجود والشيخ علي معوَّض، بيروت: دار الكتب العلمية، 1992م (ط1)، ص242.

6 ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء (ت: 643هـ)، **شرح المفصل**، مصدر سابق، 2 / 259.

7 ابن مالك، محمد بن عبد الله، أبو عبد الله، جمال الدين (توفي 672هـ)، **شرح الكافية الشافية**، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، مكة المكرمة: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي في جامعة أم القرى، 1982م (د.ط). 3/ 1279.

8 ينظر: الأشموني، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي (ت: 900هـ)، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الكتاب العربي، 1955م (ط1)، 1/ 634. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (توفي 911هـ)، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، الكويت: دار البحوث العلمية، 1979م (د.ط)، 5/ 213.

9 ابن جني، عثمان بن جني الموصلي، أبو الفتح (ت: 392هـ)، **اللمع في العربية**، تحقيق: فائز فارس، الكويت: دار الكتب الثقافية، د.ت (د.ط)، ص66.

10 ينظر: ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ) **شرح قطر الندى وبل الصدى**، مصدر سابق، ص245.

11 البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (توفي 256هـ)، **الجامع المسند الصحيح**، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، 1422هـ (ط1)، 1 / 76، رقم الحديث 344. (الحديث طويل وقد اكتفيت منه بموضع الشاهد.

12 ينظر: العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت: 616هـ)، **إعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث النبوي**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، القاهرة: مؤسسة المختار، 1999م (ط1)، 159.

13 ينظر: ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين (ت: 711هـ)، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر ودار الفكر، 1994م (ط3)، 15 / 456 مادة ذو وذات.

14 ينظر: ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء (ت: 643هـ)، **شرح المفصل**، مصدر سابق، 157/1. ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت: 769هـ)، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، دار إحياء التراث العربي، 1980م (ط20)، 1/ 54. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين (ت: 711هـ)، **لسان العرب**، مصدر سابق، 15 / 458. الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض (ت: 1205هـ) **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: ضاحي عبد الباقي وآخرين، الكويت، مطبعة حكومة الكويت، 2001م (ط1)، 40 / 429.

15 ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، تحقيق: يوسف البقاعي، بيروت، دار الفكر، د.ت (د.ط)، 66/1. هذا تفسير يوسف البقاعي لهذه العلة، الهامش الرابع.

16 ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، القاهرة، هجر للطباعة والنشر، 1990م (ط1)، 3/ 242. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين (ت: 711هـ)، **لسان العرب**، مصدر سابق، 15 / 458.

17 ينظر: ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، مصدر سابق، 3/ 242.

18 ينظر: الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى (ت: 790)، **المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية**، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرين، مكة المكرمة، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، 2007م (ط1)، 6/ 217. المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي (ت: 749هـ)، **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001م (ط1)، 1/ 322. الصبّان، أبو العرفان محمد بن علي الصبان (ت: 1206هـ)، **حاشية الصبّان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، 1997م (ط1)، 2/ 378.

19 ينظر: ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت: 769هـ)، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 1/ 54.

20 ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء (ت: 643هـ)، **شرح المفصل**، مصدر سابق، 2/ 216.

21 ينظر: ابن عصفور، علي بن مؤمن بن محمد، الحَضْرَمي الإشبيلي، أبو الحسن (ت: 669هـ)، **ضرائر الشعر**، تحقيق: السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس، 1980م (ط1)، ص293.

22 ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين (ت: 711هـ)، **لسان العرب**، مصدر سابق، 15 / 458.

23 ينظر: ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء (ت: 643هـ)، **شرح المفصل**، مصدر سابق، 1/ 157.

24 الثعالبي، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور (ت: 429هـ)، **التمثيل والمحاضرة**، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو، الدار العربية للكتاب، 1981م (ط2)، ص121.

25 الأزدي، علي بن ظافر (ت: 613هـ)، **غرائب التنبيهات على عجائب التشبيهات**، تحقيق: محمد زغلول سلام ومصطفى الصاوي الجويني، القاهرة، دار المعارف، د.ت (د.ط)، ص35.

26 ابن نباتة، جمال الدين بن نباتة المصري (ت: 768هـ)، **ديوان ابن نباتة**، بيروت، دار إحياء التراث، د.ت (د.ط)، ص438.

27 ابن نباتة، جمال الدين بن نباتة المصري (ت: 768هـ)، **ديوان ابن نباتة**، المصدر السابق، ص16.

28 ابن نباتة، جمال الدين بن نباتة المصري (ت: 768هـ)، **ديوان ابن نباتة**، المصدر السابق، ص344.

29 ابن عبد ربه، أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي (ت: 328هـ)، **العقد الفريد**، تحقيق: عبد المجيد الترحيني، بيروت، دار الكتب العلمية، 1983م (ط1)، 5/ 264.

30 الحريري، أبو محمد القاسم بن علي (ت: 516هـ)، **مقامات الحريري**، بيروت، مطبعة دار المعارف، 1873م (د.ط)، ص149.

31 المعري، أبو العلاء أحمد بن عبد الله (ت: 449هـ)، **اللامع العزيزي شرح ديوان المتنبي**، تحقيق: محمد سعيد المولوي، السعودية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 2008م (ط1)، ص183.

32 ينظر: العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت: 616هـ)، **التبيان في إعراب القرآن**، تحقيق: علي محمد البجاوي، القاهرة، مؤسسة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د.ت (د.ط)، 1/ 599.

33 ينظر: المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي (ت: 749هـ)، **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 3 / 1327 – 1328.

34 العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت: 616هـ)، **إعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث النبوي**، مصدر سابق، ص96.

35 ابن حنبل، أبو عبد الله، أحمد بن محمد (ت: 241هـ)، **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين، بيروت، مؤسسة الرسالة، 2001م (ط1)، 17 / 211.

36 ينظر: سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر (ت: 180هـ)، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1988م (ط3)، 4/ 83.

37 الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور (ت: 207هـ)، **معاني القرآن**، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، د.ت (ط1)، 2/ 254.

38 ينظر: ابن مالك، محمد بن عبد الله، أبو عبد الله، جمال الدين (توفي 672هـ)، **شرح الكافية الشافية**، مصدر سابق، 4 / 2142.

39 الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، أبو حيّان (ت: 745هـ)، **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، تحقيق: رجب عثمان محمد، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1998م (ط1)، 2/ 497.

40 ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (ت: 273هـ)، **سنن ابن ماجة**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين، دمشق، دار الرسالة العالمية، 2009م (ط1)، 2/ 516.

41 ينظر: ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 4/ 7. الوقاد، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهري، زين الدين المصري، (ت:905هـ)، **شرح التصريح على التوضيح**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، 2000م (ط1)، 2/ 207.

42 ينظر: الأشموني، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي (ت: 900هـ)، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 3/ 17.

43 ينظر: السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع** (الجزء الثاني والثالث)، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1992م (د.ط)، 3/ 46.

44 ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، مصدر سابق، 3/ 387.

45 الأحوص، عبد الله بن محمد بن عبد الله بن عاصم بن ثابت الأنصاري (توفي 105هـ)، **شعر الأحوص الأنصاري**، جمع وتحقيق: إبراهيم السامرائي، بغداد، مكتبة الأندلس، 1969م (د.ط)، ص290 وقد ذكره فيما نسب إلى الأحوص وإلى غيره.

46 ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت: 769هـ)، **المساعد على تسهيل الفوائد**، تحقيق: محمد كامل بركات، دمشق، دار الفكر، وجدة، دار المدني – جدة، 1405هـ (ط1)، 2/ 484.

47 الوقاد، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهري، زين الدين المصري، (ت:905هـ)، **شرح التصريح على التوضيح**، مصدر سابق، 2/ 208.

48 ينظر: سيبويه، عمرو بن عثمان (ت: 180هـ) **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1988م (ط3)، 1/ 291.

49 ينظر: المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي (ت: 749هـ)، **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 2 / 824 – 826. ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 3 / 151 – 156. الأشموني، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي (ت: 900هـ)، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 2 / 179 – 183.

50 سيبويه، عمرو بن عثمان (ت: 180هـ)، **الكتاب**، مصدر سابق، 1/ 166-167.

51 ينظر: سيبويه، عمرو بن عثمان (ت: 180هـ)، **الكتاب**، المصدر السابق، 2/ 280.

52 المبرّد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالى الأزدي، أبو العباس (ت: 285هـ)، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، بيروت، عالم الكتب، د.ت، (د.ط)، 4/ 376.

53 الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله (ت: 538هـ)، **المفصل في صنعة الإعراب**، تحقيق: علي بو ملحم، بيروت، مكتبة الهلال، 1993م (ط1)، ص130.

54 الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى (ت: 790)، **المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية**، مصدر سابق4/ 173.

55 ابن مجاهد، أحمد بن موسى بن العباس التميمي، أبو بكر (ت: 324هـ)، **السبعة في القراءات**، تحقيق: شوقي ضيف، مصر، دار المعارف، 1972م (ط2)، ص270.

56 البناء الدمياطي، أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني، شهاب الدين (ت: 1117هـ)، **إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر**، وضع حواشيه: أنس مهرة، بيروت، دار الكتب العلمية، 1998م (ط1)، ص274.

57 البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (ت: 256هـ)، **الجامع المسند الصحيح**، مصدر سابق، 5/ 5.

58 المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي (ت: 749هـ)، **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 2 / 825. ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 3 / 153.

59 السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع** (الجزء الرابع والخامس)، مصدر سابق، 4 / 294.

60 ينظر: ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **مغني اللبيب**، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دمشق، دار الفكر، 1985م (ط6)، ص292. الوقاد، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهري، زين الدين المصري، (ت:905هـ)، **شرح التصريح على التوضيح**، مصدر سابق، 1 / 184.

61 ينظر: الصبّان، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (ت: 1206هـ)، **حاشية الصبّان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، 1997م (ط1)، 1 / 265.

62 ينظر: العيني، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني (ت: 855 هـ)، **شرح الشواهد الكبرى = المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية**، تحقيق: علي محمد فاخر وآخرين، القاهرة، دار السلام، 2010م (ط1)، 1 / 465.

63 ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، مصدر سابق، 2/ 17.

64 سيبويه، عمرو بن عثمان (توفي 180هـ/ 796م)، الكتاب، مصدر سابق، 2/ 136.

65 ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، مصدر سابق، 2/ 17. وانظر كلام سيبويه عند سيبويه، عمرو بن عثمان (توفي 180هـ/ 796م)، الكتاب، مصدر سابق، 2/ 136.

66 ينظر: ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد، محب الدين الحلبي (ت: 778 هـ)، **تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد**، تحقيق: محمد علي فاخر وآخرين، القاهرة، دار السلام، 1428هـ (ط1)، 3 / 1320.

67 ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد، محب الدين الحلبي (ت: 778 هـ)، **تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد**، المصدر السابق، 3 / 1320.

68 الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، أبو حيّان (ت: 745هـ)، **التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل**، تحقيق: حسن هنداوي، دمشق، دار القلم، 1998م (ط1)، 5/ 60.

69 الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، أبو حيّان (ت: 745هـ)، **التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل**، المصدر السابق، 5/ 61.

70 ينظر: ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، مصدر سابق، 2/ 17.

71 الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، أبو حيّان (ت: 745هـ)، **التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل**، مصدر سابق، 5/ 61.

72 ينظر: ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، مصدر سابق، 2/ 17.

73 ينظر: ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، مصدر سابق، 1/ 191. ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، **شرح قطر الندى وبل الصدى**، مصدر سابق، ص273.

74 ينظر: السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع** مصدر سابق، 2 / 6-7.

75 العيني، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني (ت: 855 هـ)، **شرح الشواهد الكبرى = المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية**، مصدر سابق، 1/ 487.

76 ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، **شرح التسهيل**، مصدر سابق، 2/ 18.

77 ينظر: كاخر، رينيه، **النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي**، ترجمة: فيصل بن محمد المهنا، الرياض، جامعة الملك سعود، 2004م (د.ط)، مقدمة المؤلف. مراشدة، رائدة، وعبابنة، يحيى (2016م)، **"نظرية الأفضلية النحوية في القراءات القرآنية: ظاهرة الحذف أنموذجا – دراسة وصفية تحليلية"**، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 22(1)، ص39.

78 **Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar**, ROA Alan Prince & Paul Smolensky, Rutgers Center for Cognitive Science / Department of Computer Science, Technical Report, 2002, p 209-214.

اعتمدت هذه الدراسة نسخة 2002م من هذا الكتاب؛ لما تتضمنه من تصحيحات وتحسينات على النسخة الأولى، مع الإشارة إلى أنها موافقة في محتواها للنسخة الأصلية عام 1993م.

79 Chomsky, **The Minimalist Program**. (20th. Ed), Cambridge and London: The MIT oress, 2015, p118.

80 Inkelas, S. (1995). The consequences of optimization for underspecification. Beckman: Proceedings of the Northeast Linguistic Society, Graduate Linguistic Student Association, University of Pennsylvania, (25), 287-302. https://hdl.handle.net/20.500.14394/36784

81 **Optimality Theory**, 212. Alan Prince & Paul Smolensky,

82 **Optimality Theory**, 211. Alan Prince & Paul Smolensky,

83 **Optimality Theory**, 214. Alan Prince & Paul Smolensky,

84 **Optimality Theory**, 224. Alan Prince & Paul Smolensky,

85 Chomsky, **The Minimalist Program**, 117-152.

86 ينظر: كاخر، رينيه، **النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي**، مرجع سابق، ص128.

87 ينظر: مراشدة، رائدة، وعبابنة، يحيى (2016م)، **"نظرية الأفضلية النحوية في القراءات القرآنية: ظاهرة الحذف أنموذجا – دراسة وصفية تحليلية"**، مرجع سابق، ص40.

88 ينظر: كاخر، رينيه، **النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي**، مرجع سابق، ص15.

89 ينظر: العمامرة، سالم عايد صباح (2016م)، **توجيه التراكيب القرآنية في معاني القرآن للفراء بين الأفضلية القواعدية والأفضلية الاستعمالية**، رسالة دكتوراة، جامعة مؤتة، الأردن، ص28.

90 ينظر: لعمامرة، سالم عايد صباح (2016م)، **توجيه التراكيب القرآنية في معاني القرآن للفراء بين الأفضلية القواعدية والأفضلية الاستعمالية**، المرجع السابق، ص31.

91 ينظر: كاخر، رينيه، **النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي**، مرجع سابق، ص28.

92 **Optimality Theory**, 222. Alan Prince & Paul Smolensky,

93 ابن هشام: عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (ت: 761هـ)، *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*، مصدر سابق، 3/ 362.

94 ينظر: المصدر السابق، 3/ 365.

95 ينظر: كاخر، رينيه، **النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي**، مرجع سابق، ص4.

The Improvement Approach between Arabic Grammatical Thought and the Optimality Theory

Abstract

This research aims to analyze linguistic usages that have violated a grammatical rule or one of its conditions, while nonetheless occurring as authentic, irrefutable forms in Arabic texts. Such cases compelled grammarians to accept them and to seek pragmatic justifications that legitimize their use. The study further seeks to link the grammarians' approach of improvement with Optimality Theory as developed by Alan Prince and Paul Smolensky, which fundamentally emphasizes actual linguistic usage.

The study adopts a descriptive–analytical method by collecting the cases in which grammarians employed the improvement, and analyzing them to reveal the pragmatic foundations underlying their acceptance of rule-violating usages .The findings show that the improvement constitutes a principal rationale used by grammarians to justify usages deemed improper, anomalous, or deviant. Several subsidiary rationales fall under this major one, including length of expression, specification after generalization, phonological assimilation, semantic augmentation, and linguistic expansion. The improvement represents a pragmatic approach through which grammarians prioritized actual linguistic usage over strict grammatical norms. This approach aligns with Optimality Theory.

Keywords: The improvement; grammatical rule constraints; rule violation; Optimality Theory.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/9/14م تاريخ قبول البحث: 2025/12/4م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

المصطلح الفكريّ عند سيبويه دراسة وصفيّة تحليليّة

أ.د. ناصر إبراهيم النعيمي* سلوى ناصر صندوقة**

الملخص

تناول البحثُ المصطلحَ الفكري عند سيبويه، وهو المصطلح الذي اتّخذ شكل المفهوم، إذ راح يدرس عيّنة من المصطلحات التي عنون بها سيبويه في الكتاب من حيث الأساس الأبرز الذي عليه وُضع المصطلح، فدرس منها ثلاثة أسس، وهي: المصطلحات التي أفادت وظيفة، والمصطلحات التي أفادت تركيبًا، والمصطلحات التي أفادت عملًا، واتخذ البحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، تحقيقا لمقاصده.

وخلص البحث إلى عدد من النتائج كان من أهمّها: استيعاب المصطلحات التركيبيّة المعنون بها شيئًا من الفكر المصطلحي النحويّ عند سيبويه، بحيث عبّرت - مُرتكزة على أكثر من أساس- عن مصطلحاتها مُحمّلة بالقضايا النّحويّة والإشارات اللغويّة المباشرة وغير المباشرة ، حيث نجد في المصطلح الواحد قضايا العمل والوظيفة، أو وصف التركيب وقضايا العمل وهكذا؛ ذلك لأنّ النّحو كلٌّ متكامل لا تكاد تفصل جوانبه عن بعضها، ولكن قد يكون أحد الأسس أبرز من غيره فيؤخذ بعين الاعتبار.

الكلمات المفتاحيّة: المصطلح الفكريّ، المفهوم، المعنى الوظيفيّ، سيبويه، الكتاب.

* الجامعة القاسمية، إمارة الشارقة.nasser_noeimi@yahoo.com
** طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1.المقدمة:

الحمد لله المنعم بالعلم والبيان، والصّلاة والسّلام على المُعلّم الأعظم محمّدٍ وعلى آله وصحبه الكرام، أمّا بعد:

فقد اتّخذ المصطلح العلميّ مكانه بين العلوم، فكان له مقعدٌ في كلّ علم، فهو العتبة التي تلج العلومَ من خلالها، فتتبيّن به معالم العلم الذي تطلب، والمساحة التي يشتغل بها ذلك العلم، والآفاق التي يمتدّ إليها، وجملة القضايا التي يعالجها، فهو قاعدة البناء المعرفيّ لكلّ علم، ولكلّ باب يتفرّع عن أيّ علم، ومن ثَمّ تبوّأت الدّراسات في المصطلح مكانتها سواءٌ في التّأصيل أو التّحليل.

ولمّا كان لكتاب سيبويه قصب السّبق في الدّراسات اللغويّة، قامت الدّراسة لتنظر فيما جاء فيه من المصطلح الفكريّ النحويّ في هيئتِه وتكوينِه وتركيبِه وأبعادِه، وتوسّلت لذلك المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتمركز هدفها حول صيغة المصطلح الفكريّ، وما وراء الصيغة من أبعاد تأصيليّة، وتغاير زوايا النّظر عند اعتبارات الوضع، وراحت الدّراسة تجيب عن أسئلة ثلاثة:

- كيف بدا المصطلح الفكريّ في كتاب سيبويه في هيئته ومضمونه؟
- ما الاعتبارات التي وُضِع على أساسها المصطلح الفكريّ عند سيبويه؟
- ما التوجيه اللغويّ الذي نقرأه في صيغة المصطلح الفكريّ عند سيبويه؟

ومن أجل الإجابة عن تلك الأسئلة جمعت الدّراسة عيّنة مختارة من عناوين الكتاب وفق رؤيةٍ منهجيّة، بحيث تكون جسرًا لفهم المصطلح الفكريّ في الكتاب وتصنيفه، ووسيلة لفهم النهج المصطلحي عند سيبويه، وتناولتها بالبحث كالآتي:

أوّلًا: قسّمت الدّراسة المادة في ثلاثة عناوين بحسب مضمون المصطلح وإفادته:

- المصطلحات التي أفادت وظيفةً عند سيبويه.
- المصطلحات التي أفادت وصفًا للتّركيب النحويّ.
- المصطلحات التي أفادت عملًا نحويًّا.

ثانيًا: عالجت العيّنة المختارة بالدراسة اللغويّة للمصطلح ومفهومه، وقارنتها بالمصطلح الحادث.

2. **الدراسات السّابقة:**

سبق إلى قضايا المصطلح في كتاب سيبويه عدد من الدراسات، من أهمّها:

- حركة المصطلح النّحويّ في كتاب سيبويه (2008)، للباحثة سلام حمزة، المنشور في مجلّة المعجميّة في تونس عدد (24)، حيث درست المصطلح فيه من ناحيتين: الأولى: إعادة صياغة المصطلح والاهتمام بحدّه وشرحه والتّمثيل عليه، والثّانية: مظاهر التّرادف المصطلحيّ ودور السّياق في اختيار المصطلح.
- المصطلح النّحويّ عند سيبويه بين المصطلح والمفهوم (2013)، للباحث زيد القرالة، وساهر حمد القرالة، المنشور في مجلة الباحث، المجلّة الدّوليّة الفصليّة المُحكّمة ع12، قام الباحث برصد المصطلحات المترادفة في الكتاب، وعرَض لمفاهيمها، وحدّد الشّائع سواء ورد في الكتاب أم لم يرد.
- المصطلح النحويّ في الكتاب لسيبويه دراسة وصفيّة تحليليّة في ضوء علم المصطلح الحديث (2017)، للباحثة نسيمة حمّار، مجلة الممارسات اللغويّة، الجزائر، ع (24) وقد أوردت الباحثة فيه تعريف المصطلح والمفهوم وعلم المصطلح، ودرسَت مصطلح المنصوبات عند سيبويه، وقدمت دراسة لغوية تشمل أصل المصطلح اللغويّ ودلالته الاصطلاحية، وأتبعتها بدراسة إحصائيّة على المصطلح البسيط والمعقد والمركّب في الكتاب.
- المصطلح النّحويّ في كتاب سيبويه (2023)، للباحثة صباح دعير صيني، المنشور في مجلة آداب الفراهيديّ، بغداد، المجلّد (15) ع(53) وقد عنت الباحثة بالنّظر في صياغة المصطلح، ومدى تعبيره عن مضمون الأبواب، وما ثبت منها في التّداول والاستعمال النّحويّ.

وما يميّز هذا الدّراسة جزئيّات متعدّدة تتمثل في كونها قد اقتصرت على عناوين الأبواب في الكتاب، ولم تبحث في مصطلحات المتن، ثمّ إنّها اختطّت خطّة مغايرة في البحث، إذ راحت تنظر في الزّاوية التي على أساسها وضع المصطلح، وعلاقته بما يُعبّر عنه من مادّة علميّة نحويّة، ومدى الدّقة في هذا، في حين ذهبت معظم الدراسات السّابقة إلى تعدّد المصطلح وما حوله من قضايا التّرادف والخلاف وغيرها.

وقد أحال البحث إلى عددٍ من المراجع سواء من الكتب أو الأبحاث والدّراسات كان من أبرزها: المصطلح النحويّ أسسه النظريّة وتطبيقاته لعليّ القاسم، والمصطلح النحويّ عند سيبويه بين المصطلح والمفهوم لزيد القرالة، حركة المصطلح النّحويّ في كتاب سيبويه لسلام حمزة، والتنظير

في المصطلح في الخطاب التربويّ الإسلاميّ للسيّد صبحي النّحراويّ، وشرح كتاب سيبويه للسيرافيّ، وشرح الأشموني على ألفيّة ابن مالك، والمفصّل في علم العربية للزمخشريّ، وغيرها.

3.التمهيد:

على غير مثالٍ سابق أنشأ سيبويه كتابه في علوم اللغة، فكان في غير أوان الحصاد، حيث المفاهيم اللغويّة لم تأخذ مساراتها المصطلحيّةَ بعدُ؛ فالمصطلح ما زال في أطوار التّبدّل قبل النّضوج، غير أنّ تلك المفاهيم كانت قد قامت في الذّهن النحويّ واضحةً، كذلك كانت على صفحات الكتاب، لأجل ذلك يأخذك البحث في مصطلح سيبويه إلى مسارات المصطلح الفكريّ، إذ تُقدَّم المفاهيم في أحياز المصطلحات في عناوين الكتاب، فقد كان من الواضح أنّ سيبويه يتعامل بالمفهوم، ولا يتعامل بالمصطلح[1].

ولكن بعبارة أدق كان سيبويه يستخدم التركيب الاصطلاحي كما هم مبين في معطيات البحث، فلم يكن غياب المصطلح كما نعرفه في الشكل الحديث غيابًا كلّيًّا، وإنّما غياب عن التصدّر والعنونة في العديد من أبواب الكتاب.

ومن ناحيةٍ فإنّ المصطلح: "كلمة أو وحدة لغويّة تُستعمل في ميدان علميّ مُحدّد للدّلالة على شيء أو مفهوم واحد مُعَيّن"[2]، فالعلاقة قائمةٌ بين المصطلح والمفهوم، فالمصطلح دالٌّ والمفهوم مدلول، وإذا وقفنا على تعريف المفهوم فهو: "الصّورة الذّهنيّة سواء وُضِع بإزائها اللّفظ أم لا"[3] قصد باللفظ المصطلح، فالمفهوم معلوم مُدرَك، سواءٌ ذُكِر مُصطلحه أم لم يُذكر، سواءٌ وُضِع مصطلحُه أم لم يوضع بعد. فهو: تصوّرٌما حاصل في العقل[4]، فيكون سابقًا في العمليّات الذّهنيّة المنطقيّة على المصطلح، والحقيقة العلميّة كامنةٌ فيه.

أمّا المصطلح فهو شكلٌ موجزٌ مُختزِل لمضامين المفهوم على أن يتمّ الاتّفاق عليه صراحةً أو ضمنًا، "فالاصطلاح يتَطَلّب الاتّفاق، فالتّسمية الجديدة لا يمكن أن تدخل حيّز اللغة إلّا إذا كانت محلّ اتّفاق أصحاب هذه اللغة"[5]، فالمصطلح تسميةٌ تنتظر الاتّفاق في أيّ صورةٍ كان، وبأيّ حُلّةٍ اكتسى، والمفهوم قائمٌ في الذّهن فإن تحدّدت جوانبه وتأطّرت بان واتّضح، يقول القاسميّ: "لكلّ موضوع طبيعة خاصّة به أو ماهيّة مُحدّدة، وهذه الطّبيعة أو الماهيّة هي جوهر الشّيء الذي على العقل أن يكتشفه عن طريق رصد خصائصه الذّاتيّة لمعرفة جنسه ونوعه وفصله، وهكذا يتكوّن في ذهن الإنسان تصوّرٌ أو مفهوم"[6]، وعليه فإنّ الإتيان بالمفهوم نيابة عن المصطلح مسوّغ ومن حيث إنّ فهم موضوع ما يتأتّى من خلال العلم بمفهومه، ومن ناحيةٍ ثانية فإن تقديم

المفاهيم قد يُغني عن المصطلحات في موضعٍ ما، لكن المصطلحات لا تعني شيئًا إذا غابت مفاهيمها.

والدّراسة في هذا لا تسعى للتّسويغ لسيبويه في العنونة بالمفاهيم، فالأمر مسوّغ بتأخّر المصطلح عن المفهوم، أو على الأقل بتأخر استقراره في الزّمن الذي أنشأ فيه سيبويه كتابه، "إنّ ما ظهر عند سيبويه لا يخرج عن كونه مجموعة من المفاهيم تتضمّن في إطارها فكرة المصطلح، وهذا ينسجم مع المرحلة الزّمنيّة لكتاب سيبويه، فهو يُمثّل مرحلة البدايات في التّأليف بشكل عامّ، والمرحلة الأولى في التّدوين في النّحو العربي"[7]، فالمصطلح لم يكن قد تهيّأ للطّرح بعد، وإنّما مفاهيم تشكّل مرحلة الإرهاصات الأولى لقيام المصطلح، والدّراسة تذهب لفهم منهج العنونة في الكتاب، وحيثيّات الوضع المصطلحي أو المصطلح الفكري فيه، وتقصد الوقوف على الأسس التي وُضِع عليها، فمن وراءِ كلّ مصطلح علّةٌ لاختياره، وأنواعٌ من المعارف يسعى البحث لسبرها والوقوف عليها.

أوّلًا: المصطلحات التي أفادت وظيفةً عند سيبويه:

ذهبت العناوين في كتاب سيبويه في طرائق عِدّة في أسس اعتماد المفهوم الذي سيتصدّر الباب، فقد كانت المفاهيم متعدّدة المنطلق والمقصد؛ فجاءت على هيئات مختلفة، وقد كانت الوظيفيّة أحد هذه الأسس أو الهيئات التي استعملها سيبويه للعنونة في الكتاب، والوظيفيّة من الوظيفة، "وهي علاقة قائمة بين مكوّنات الجملة... وقد أخذت معنًى أقرب إلى الدّور"[8]، وهو الدّور النّحوي أو الصّرفي الخاص بالباب الذي سيتناوله، حيث يؤدّي كلُّ لفظ أدوارًا متعدّدةً في التركيب: "الأدوار الدّلاليّة والتّركيبيّة والتّداوليّة"[9] ويتحدّد دور اللفظ من خلال علاقاته بباقي الألفاظ في التركيب، وقد جعل الوظيفيّون مؤخّرًا للوصف بالوظيفة أهميّة وأولويّة، "يفترض النحو الوظيفيّ أنّ البنية والوظيفة مُتعالقتان، وأنّ البنية تابعةٌ للوظيفة... أصبح من الضّروريّ أن تُتّخذ الخصائص الوظيفيّة موضوعًا للوصف اللغويّ"[10]، فكما أنّ التراكيب تخضع للوصف البنيويّ التركيبيّ، فلا بدّ أن تخضع للوصف الوظيفيّ أيضًا، وهي العلاقة ما بين البنية والوظيفة من حيث إنّ البنية تابعة لها بحسب المتوكّل، فيكون استعمال سيبويه للمفهوم وظيفيًّا يعني أنّه يُبيّن الوظيفة التي يؤديها المصطلح المقصود، وقد أدرج النّحراويّ التّسمية بالوظيفة في قائمة طرق التعريف بالمصطلح[11]، ومن ثَمّ راحت الدّراسة تتناول عيّنة مختارة من المفاهيم التي عيّنت الوظيفة وتعرضها كالآتي:

أ" باب ما يعمل فيه الفعل فينتصب وهو حالٌ وقع فيه الفعل وليس بمفعول" [12]:

يبدأ عنوان هذا الباب بما يتضمّن العمل، لكنّ الإشارة فيه لوظيفة المفهوم الذي يُعالجه الباب واضحة عندما قال: "وهو حال وقع فيه الفعل وليس بمفعول"، وهو مفهوم الحال في النّحو العربيّ، يقول السّيرافيّ: "الحال إنما هي وصف من أوصاف الفاعل والمفعول في وقت وقوع الفعل"[13] فالحال له وظيفةٌ واصفة، يصف الفاعل أو المفعول أو غيرهما وقت وقوع الفعل بهما، واشتراكه مع المفعول من حيث إنّهما منصوبان بالفعل يجعل أمر التّنبيه على اختلافهما في المصطلح الذي عنون به سيبويه رافعًا للخلط، فالاشتراك في جانب يُدخِل الوظيفة في نقطة تماسٍ مع وظائف أخرى، والتّمايز يحفظ لكل وظيفةٍ حدودها، كما سيُفصّل.

وقد جعل سيبويه المصطلح في ثلاث مكوّنات:

-الأوّل في العمل وأثره، حيث إنّ الحال منصوبٌ بالفعل، ويتضمّن الإشارة إلى كونه فضلة، فإنّما تنصب الأفعالُ التّامّة الفضلات، وليس في الكلام ما يأخذ إلى الفعل النّاقص. لأنّ العدول عن الأصل هو المُقتضي لنكتة[14]، فالفعل النّاقص عدولٌ عن الأصل في الأفعال، فعندما يُقصَد يذكر بنعته صراحةً، وإلّا فإنّ الفعل التّام هو المقصود عند الإطلاق، وهذا يذهب بنا إلى أنّ المؤشّر نحو كون المفهوم الذي قصده سيبويه أحدَ الفضلات حاضرٌ.

ومن ناحية أخرى فإنّ جعْل الحكم في المفهوم مِمّا لا يُقبَل في الحدود والرّسوم، إذ لا يقبلون التعريف بالحكم وقد بدأ به سيبويه فأورد النصب، وذكره الأشموني في تعليقه على ألفيّة ابن مالك وجعله من الخلل[15] وقد جعله المناطقة والفقهاء والنّحاة من المردود، لأنّه من الدّور، إذ لا يُتَصوّر معرفة الحكم إلّا بعد معرفة الماهيّة[16]، فوضوح التّصوّر عن المفهوم لا بدّ أن يسبق التّعريف بأحكامه من نصب أو غيره.

أمّا كونه منتصبًا بالفعل فلِأنّ الفعل أساسٌ في العمل، "العملُ أصلٌ في الأفعال، فرعٌ في الأسماء والحروف"[17] فهذا محملٌ يُحمَل عليه نصّ سيبويه في المصطلح، لكنّما الحال تنتصب بالفعل وبغيره، "والعامل فيها [الحال] إمّا فعلٌ وشبهه من الصّفات أو معنى فعل"[18] فالفعل وما في معناه من الحروف العاملة والمشتقّات الواصفة كلّها قد تأخذ موقعها في نصب الحال.

-والمكوّن الثّاني صاغ به المهمّة أو الوظيفة للمفهوم المقصود، فهو حالٌ وقع فيه الفعل، بمعنى أنّه الحال التي وقع الفعل وهي قائمةٌ، أو "مُفهِمٌ في حال كذا"[19] فوظيفته إفهام الكيفيّة أو هي الهيئة التي وقع فيها الحدث، ولا يخفى أنّ إيراد لفظ (الحال) في المفهوم لم يكن مقصودًا على الاصطلاح، وإنّما لبيان الوظيفة التي يؤدّيها وإيضاحها، فقد ورد اللفظ بمدلوله المعجميّ. فحال

من الحَوْل: ما يختصّ به الإنسان وغيره من الأمور المُتغيّرة في نفسه وبدنه وقُنيَتِه، وهو الصّفة التي عليها الموصوف، أو كيفيّة سريعة الزّوال كالحرارة والبرودة[20]، والحول: التّقلّب من هيئةٍ إلى أخرى[21]، وبيان صفةٍ ما عند وقوع الحدث أو الهيئة المتغيّرة هي وظيفة الحال، ثمّ انتقل اللفظ ليكون المصطلح الذي تعيّن لهذا المفهوم النّحويّ، فيكون المصطلح المعاصر قد اتّخذ الوظيفة لتكون مرجع المصطلح.

-والمكوّن الثالث للوقاية من الخلط، لأنّ المفعول منصوبٌ بالفعل فاستثناه، والمفعول به في حقيقته محلّ وقوع الفعل، فهو في وظيفته مغايرٌ للحال، يقول الزمخشريّ: "شبَهُ الحال بالمفعول من حيث إنّه فضلةٌ مثله، جاءت بعد مضيّ الجملة، ولها بالظرف شبه خاصّ من حيث أنّها مفعولٌ فيها، ومجيئها لبيان هيئة الفاعل أو المفعول"[22] هذا ما افتتح به الزمخشري كلامه عن الحال، فقد بدأ من مقارنة الحال بالمفعول به وفيه، فكأنّه ينطلق من المصطلح الذي خطّه سيبويه، فيضع أوجه الشبه بين الحال والمفعولين به وفيه قبل أن يُعرّف الحال، فالمفعول والحال ليسا من العمد، غير أنّ بعض التراكيب تلزم المفعول وبعضها تلزم المفعولين، وذكر الزمخشريّ شبهًا أقربَ للحال من المفعول به وهو الظّرف، لأنّ الفعل واقعٌ فيه أيضًا، وسيبويه لم يُعيّن مفعولًا بعينه، فيصحّ أن يكون قد قصد المفعول فيه من حيث إنّ الفعل أو الحدث واقع فيه، لكن يفترق أنّه الوعاء الزمانيّ أو المكاني للحدث وليس الهيئة الواصفة.

وهذه الوقفة على المفهوم الذي أطلقه سيبويه تبيّن عنايته بإيضاح المفهوم المقصود من ثلاث زوايا: حالته التي يبدو بها في التركيب من حيث العمل والحكم، ثُمّ وظيفته النّحويّة والدلاليّة التي يؤدّيها، وقبل القفل يمحو أيّ أثرٍ للالتباس بمفاهيم أخرى قد تشترك مع مفهوم الحال في مساحات نحويّة أو دلاليّة.

ب-" باب ما ينتصب من المصادر توكيدًا لما قبله، ومثله توكيدًا لنفسه " [23]:

هذه عنونة لبابين متتابعين لا بابٌ واحدٌ، أخذتهما الدّراسة جملةً لما بينهما من تشابه، فقد نبتا على ساقٍ واحدة وهي المصدر المنصوب، قال السّيرافيّ: "الفرق بين هذا الباب والباب الذي قبله في جعله الباب الأول توكيدًا لما قبله، وجعله هذا الباب توكيدًا لنفسه"[24] يتبع في ذلك محتوى الجملة أو التّركيب، فإن تعلّقت بغير المتكلّم كان للمفهوم الأوّل، فإن تعلّقت بالمتكلم ذاتِه كانت للمفهوم في العنوان الثّاني. وهو مِمّا يندرج في باب تقاطع المفاهيم حيث يشترك مفهومان في عددٍ من الخصائص[25]، فالحكمُ والوظيفة من الخصائص المشتركة التي يتقاطعان عندها، والآلة واحدةٌ فيهما وهي المصدر، والمصدر تسميةٌ الأوائل من النّحاة للمفعول المطلق وما ينوب عنه، "وتسميات سيبويه له: المصدر، أو التّوكيد، أو المصادر التي عملت فيها أفعالها، أو المفعول"[26]

فقد أطلق عليه مصطلحات متعدّدة في أماكن متعدّدة من الكتاب، فبالنّظر للوظيفة فهو توكيد، وبالنّظر للبناء الصرفيّ هو مصدر، وبالنّظر للتّركيب هو مفعول، وبالنّظر للعمل هو معمول للفعل أو ما قام مقامه.

بدأ سيبويه في عنونته للبابين ببيان الحكم النّحوي، فالحكم النّحوي أحد وسائل الكتاب لكشف النّقاب عن المصطلح المقصود؛ فيبدأ المفهوم به، وحكم النّصب -كما سلف- يحمل في طيّاته مؤشّرًا على كون المصطلح المقصود أحد فضلات الجملة[27]، "وكلّ المنصوبات تقريبا فضلة"[28] لكنّه في هذا الموضع يُغَيّب العامل في النّصب، ويذهب لتحديد الشّكل الصرفيّ للّفظ المقصود، ويتذيّل المفهوم بالتركيز على الوظيفة التي تعيّنت في المفهوم وهي التّوكيد، فالمفهوم يُعاين ثلاثة حقائق حول المصطلح المطروح: الحكم النحويّ، والشّكل الصّرفيّ، والوظيفة الدّلاليّة، وبهذه الثّلاثة يكون أحاط المفهوم بأسوار اللغة الأساسيّة؛ فتتبيّن حقيقة المدلول، فحقيقة النّحو متّجهةٌ لأحكامه، "فهو أصولٌ مستنبطةٌ من كلام العرب يُعرف بها أحكام الكلمات العربيّة حال تركيبها إعرابًا وبناءً"[29] والصّرف قوالبُ المُعجمات، أو هو "علمٌ في جعل الكلمة على صيغٍ مُختلفة لضروبٍ من المعاني"[30] ولا تخرج اللّغة عن كونها وسيلة التواصل التي لا تتمّ بغير البلاغ الدّلاليّ المتحصّل بالوقوف على الوظيفة النحويّة للّفظ في موقعه. وهو مُتحقّقٌ في معرفة النّسبة بين صيغة النّظم وصورة المعنى فيُتوصّل بإحداها إلى الأخرى[31]، ومن ثَمّ فقد جمع المفهوم ما يفي بالغرض منه.

والمفعول المطلق الأصل فيه أن يكون مصدرًا صريحًا، لكنّه قد يخرج إلى ما ينوب عنه فيكون اسمَ مصدرٍ، أو مصدرًا ملاقيًا في الاشتقاق، أو مضافًا للمصدر، أو عددًا مُمَيَّزا بالمصدر[32]، وعليه يكون مصطلح سيبويه قد وقف عند حدود الأصل فيه وترك الصّور الأخرى التي تلزم لوضوح التّصوّر.

والغرض من المصدر أن يُؤكّد معنى عامله المذكور قبله ويُقوّيه ويُقرّره، ويُبعد عنه الشّكّ واحتمال المجاز[33]، فهذا محموله الأبرز والوظيفة المطلوبة منه، "وليس في ذكر هذه المصادر زيادةٌ على ما دلّ عليه الفعل أكثر من أنّك أكّدتَ فعلك"[34] فإن لم يكن له من داعٍ سوى توكيد الفعل كما يذكر ابن يعيش فإنّ وظيفته متحققةٌ في التّوكيد ولا تنفكّ عنه. فإن زاد على الدلالة على التوكيد ببيان النوع أو العدد كما هو معهودٌ عنه فإنّه لا يخلو من دلالة التوكيد[35]، فهي الوظيفة الأصل التي جُعِلَت له.

ويُبيّن المفهومان المطروحان نوعين من التوكيد، أو اتّجاهين، فالوظيفة متفرّعة إلى توكيد المضمون الذي سبق المصدر، ومثّل له: "هذا عبد الله **حقًّا**"[36]، أو التّوكيد لنفسه، وقد بيّن سيبويه هذا التوكيد قائلًا: "وذلك قولك: له عليّ ألفُ درهم **عُرفًا**... وإنّما صار توكيدًا لنفسه لأنّه حين قال له عليَّ فقد أقرَّ واعترف"[37] فهو إثباتٌ على النفس، لكنّه لا يخرج عن كونه مؤكّدًا لما قبله، لأنّه تقرير لمضمون الجملة التي تذيّلت به، فالمُغايرة في جهة التّوكيد تظهر من محصّلة الدلالة، لا من حيث التّركيب النحويّ، وهو نوع دِقّةٍ في توصيف الوظيفة المؤدّاة في الحالين.

ولم يأتِ الكتاب في هذين البابين على ذكر كلّ ما يتعلّق بالمفعول المطلق، وإنّما جعلهما للتفريق بين نوعي التوكيد ومثّل لهما واستشهد، الأمر الذي يجعل إغفال ذكر صور المصدر مسوّغًا إذ إنّه في مقام تنبيه على مسارات التوكيد، وليس في مقام عرضٍ لحقائق المصطلح الكليّة.

ج-" هذا بابُ ما ينتصب من الأماكن والوقت وذاك لأنّها ظروفٌ تقع فيها الأشياء وتكون فيها "[38]:

هذا باب المفعول فيه، ظرفا الزّمان والمكان، والمصطلح في العنوان يبدأ بالحكم الإعرابيّ، ويُبيّن طبيعة الظّرفين من حيث إنّهما مخصّصَان للمكان والزّمان، وهو تعريفٌ بالنّوع بحسب المناطقة، فلفظهما لا يخرج عن كونه مكانا أو زمانا، "والنّوع هو الكلّيّ المقول على كثيرين متّحدين في الحقيقة في جواب ما هو [الشّيء]"[39]، فالمفهوم يُحدّد النوع الذي تنتمي إليه الألفاظ التي تأخذ حكم المفعول فيه.

ثمّ ينتقل سيبويه إلى تبيان الوظيفة التي هي موطن المعالجة في هذا الجزء من الدّراسة فقال: "ذلك لأنّها ظرف تقع فيه الأشياء، وتكون فيها"، فوظيفة المفعول فيه تحديد مكان أو وقت لما ورد في السّياق، يقول ابن يعيش: "اعلم أنّ الظّرف ما كان وعاءً لشيءٍ، وتُسمّى الأواني ظروفًا لأنّها أوعيةٌ لما يُجعل فيها، وقيل للأزمنة والأمكنة ظروف؛ لأنّ الأفعال توجد فيها، فصارت كالأوعية لها"[40]، فالمفهوم لما حوى الحدث أو ضمّه من مكان أو زمان واقعٌ فيهما. وهو متضمّنٌ معنى (في) دون لفظها[41].

ويذهب سيبويه في تعيين الوظيفة بدقّة حين لا يحصرها بالفعل، بل يجعلها موضع وقوع الأشياء كما هو نصّ المصطلح في الكتاب، لأنّ الظّرف موضع الفعل أو الاسم المُخبر عنه، يقول السّيرافيّ عن حكم الظرف في سياق الإخبار: " وكذلك سائر ما يجعل الظّروف خبرًا له منصوبٌ بتقدير فعل هو استقرّ أو وقع أو حدث أو كان أو نحو ذلك"[42]، وكلّ حدثٍ لا ينفكّ عن مكانٍ وزمان، وكذلك الخبر، لكن لا يُصرّح عنهما في كلّ تركيبٍ وإن لازماه.

وهذه الوظيفة -الظّرفيّة- أليق ما تكون بحكم النّصب، لأنّها تُحدّد كون اللفظ مفعولًا، فالموقوع فيه أو المكون فيه مفعول، وجرت عادة المفاعيل في النّحو النّصب، وهو مسوّغ لما صدّر به سيبويه المفهوم من ذِكر حكم النّصب، حتّى أنّه أتبعه في الشّرح والتّعقيب بقوله: "فانتصب لأنّه موقوعٌ فيه ومكونٌ فيها"[43]، فيأخذ موضعه مع المفاعيل.

وعليه فإنّ المصطلح قد انتظم ليُعيّن الحكم، ثمّ النّوع، ثمّ الوظيفة، فتكتمل الصّورة الذّهنيّة للمفهوم، وهو ما يُسمّى بالشّمول والتّضمّن، يقول القاسميّ في توضيحهما: "لكلّ مفهوم بعدان أساسيّان: أوّلهما كمّيّ والآخر كيفيّ، ويمثّل البعد الأوّل شمول المفهوم... ويُمثّل البعد الثّاني تضمُّن المفهوم الصّفات الجوهريّة"[44] وقد جمع هذا المصطلح عند سيبويه شمول العناصر المُكمّلة للمفهوم من حكمٍ ونوع ووظيفة، وعكس تبيين العناصر الصّفات الجوهريّة التي يحتاجها القارئ ليكوّن التّصوّر الذّهنيّ له.

ولا يغيب أن تلتفت الدّراسة إلى اللفظ الاصطلاحيّ الذي استعمله سيبويه لكن على غير اصطلاح، فقد وظّف في المصطلح لفظ الظّرف، وهو مِمّا يُصطَلح الآن على جانبي المفعول فيه، وهما ظرفا الزّمان والمكان، لكنّ سيبويه كان قد وظّف اللفظ بدلالته المُعجميّة ليُعطيَ المفهوم وظيفته في السّياق، فهو توظيف للدّلاليّة -التي تعني تسييق اللفظ[45]- في المفهوم فيتكاملان.

ثانيًا: المصطلحات التي أفادت وصفًا للتّركيب النّحويّ:

قامت بعض تراجم الأبواب في الكتاب على أساس وصف التركيب الذي يتضمّنه المفهوم المُراد أو المصطلح المقصود، وهي البنية اللغويّة في شكلها الخارجيّ، وما يجري عليها من تغييرات، أو هو العلاقة التي تربط بين العناصر اللغويّة المشكِّلة للكلام "فالتركيب هو مجموعة العلاقات النّاظمة للكلام... أو هو طريقة انتظام الكلمات والجمل والعبارات في الكلام"[46]، فمفهوم التركيب يكمن في العناصر اللغويّة المُكوّنة للكلام، أو العلاقات النّاظمة لهذه العناصر، والحقيقة أنّهما معًا يشكّلان التركيب، إذ لا فائدة من كلام لا انتظام له، ولا حقيقة لنظام لا يكون صفةً للكلام بمفرداته ومكوّناته، وقد صيغت مفاهيم الكتاب في بعض محالِّها معتمدة التركيب بمكوّناته وانتظامها، والباحثة فيما يأتي تعرض لعيّنة مختارة من مفاهيم الكتاب التي اعتمدت تصوير التركيب اللغويّ لصياغة المفهوم.

د-" ما يُكرّر فيه الاسم في حال الإضافة ويكون الأوّل بمنزلة الآخر" [47]:

وصف المصطلح تركيبًا فيه تكرار، تحديدًا تكرار المنادى المضاف، واستشهد له بالشّواهد منها:

يا تَيْم تيم عَديّ لا أَبا لكُمُ لا يُلْقِيَنَّكمُ في سَوءَةٍ عمرُ[48]

ثمّ يُعلّق عليه: "ذلك لأنّهم علموا أنّهم لو لم يُكرّروا الاسم كان الأوّل نصبًا، فلمّا كرّروا الاسم توكيدًا تركوا الأوّل على الذي يكون عليه لو لم يُكَرّر"[49]، يُقرّر بهذا ثلاث قضايا: الأولى: أنّ الإضافة للأوّل منهما، والثانية أنّ التكرار للتوكيد، والثالثة: أن كلاهما منصوب، رغم أنّ الإضافة للأوّل دون الآخر، وقد كان حقّ المنادى العلم على غير إضافةٍ البناء، غير أنّه يُقرّر له النّصب.

فإذا رجعنا للتوصيف في العنوان نجد الوصف يجعل الإضافة للمنادى الأوّل، لأنّه يقول: [ما يكرّر فيه الاسم في حال الإضافة]، فهو بهذا يَعُدّ الأوّل مضافًا، وتستلزم العبارة أنّ الأوّل المضاف قد تكرّر، غير أنّه تكرر عاريًا عن الإضافة، وإلّا لما لزمه أن يقول في تتمّة العنوان: "ويكون الأوّل بمنزلة الآخر" لأنهما لو كانا مضافين كليهما لكان من البداهة أن يكونا على منزلة واحدة، ولكنّه لما أتبع وصف التركيب بحكم المساواة بينهما لزم أن يفترقا في الوصف، فيكون أحدهما مضافًا، وهو الأوّل كما سبق أن تَقَرّر، والثاني بغير إضافة، والنصب لهما معًا[50].

ومن ناحية فإنّ هذا يذهب بنا إلى القول بأنّ العبارة الأخيرة في العنوان [ويكون الأوّل بمنزلة الآخر] لم تكن لإيراد الحكم فقط، وإنّما ليتمّ بها وصف التّركيب في صورته الكاملة، وهذا الاختزال لتلكم المعاني في ترجمة الباب لهو غايةٌ في الإيجاز في تتميم وصف التركيب من ناحية شكله وانتظام الكلم فيه، ثمّ بعض العلاقات النّاظمة من حيث اشتراكهما في الحكم، مع عدم الإطالة نسبيًّا.

هـ-" باب مجرى النّعت على المنعوت، والشّريك على الشّريك، والبدل على المُبدل منه، وما أشبه ذلك "[51]:

تحمل ترجمة الباب مصطلحات نحويّة، فالنعت والمنعوت والبدل والمُبدل منه أربعة مصطلحات نحويّة، والشّريك المعطوف والمعطوف عليه، أراد سيبويه بالشراكة العطف[52]، غير أنّ الترجمة تذهب إلى مفهوم الإتباع، ذلك أنّه يصف جريان التابع والمتبوع مجرًى واحدًا في الحكم الإعرابيّ، وقد يجريان في الجنس والعدد والتعريف والتنكير في أحوال دون أحوال، "والتابع: كلّ ثانٍ أُعرِبَ بإعراب سابقه"[53].

فالإتباع أو التبعيّة ترتكز على الحكم الإعرابيّ، وقدد بدأ سيبويه الباب بإيضاح هذا: " فأمّا النعت الذي جرى على المنعوت فقولك: مررت برجلٍ ظريفٍ، فقد صار النعت مجرورًا مثل المنعوت"[54]، فاللفظ في العنوان قصد الإتباع، والإتباع قيامه على الإعراب ابتداءً، ثمّ يصف اللفظ حال التراكيب التي تورِد التوابع من حيث إنّها تتّخذ مجرًى إعرابيًّا واحدًا مع متبوعاتها.

وأورد سيبويه أحوال التبعيّة فيها من غير الإعراب، فكان من جملة أحكامه في النعت والمنعوت أنّهما صارا كالجسد الواحد[55]، فالنعت قائمٌ في المنعوت الحقيقيّ، وكذلك لا ينفكّ البدل والمبدل

منه من حقيقة قصد أحدهما. وذكر بدل الغلط أو النّسيان[56]، فيأخذان الموقع ذاته على الإبدال، ويشترك المتعاطفان في الحكم الإعرابيّ، وقد يشتركان في غيره، والمصطلح يقتصر على توابع ثلاث، ويُغفِل رابعهم وهو التّوكيد.

ت-" باب ما يكون مُضمرًا فيه الاسم مُتحوّلًا عن حاله إذا أُظهر بعده الاسم " [57]:

التركيب يصف المفهوم ويُعلّل، فكأنّه يجعل الإضمار سببًا في حكمٍ مغايرٍ لما هو عليه في الإظهار، فالوصف قائمٌ على متقابلاتٍ: الإضمار والإظهار، ولكلٍّ منهما حكمه النّحويّ، ويقصد بهذا موقع الاسم بعد (لولا وعسى)[58].

عرض سيبويه في المبحث اختلاف إعراب الاسم بعد لولا، فالأصل أنّه مرفوعٌ، إلّا إذا كان ضميرًا فهو مجرور، نحو: (لولاك ولولاي)، وكذلك الاسم بعد (عسى) مرفوعٌ، فإن كان كاف الخطاب أو ياء المتكلّم فهو مجرور، نحو: (عساكَ، وعساني) وساق أدلته وشواهده[59]، لكنّ ما يعنينا في هذه الدّراسة هو ما أثبته المفهوم الذي يُعَنون به.

فالمصطلح يعقد مقارنةً بين حالي الاسم من إضمار وإظهار، فالمصطلحات عادةً ما تُنظّم العلاقات بين مفرداتها، وتقف على طبيعة هذه العلاقات، والمقارنة واحدة من الوسائل التي توضّح العلاقات بين المصطلحات وبين المفردات المندرجة تحت المصطلحات من حيث التشابه أو التّباين. وقد أورد القاسمي حديثًا عن أهميّة العلاقات بين المصطلحات وأنواعها، وذكر منها التشابه والتباين، كما ذكر التّعاقب[60] .

والمصطلح بين أيدينا يأخذ إلى تعاقب الاسم الظّاهر والمُضمر على موقع ما، ويجعل هذا التّعاقب سببَ الاختلاف ونقطة التّباين في الحكم، وإن لم يُصرّح اللفظ بالحكم، ويظهر التباين في استخدام المصطلح لفظ التّحوّل [مُتَحوِّلًا] وفي التّاج: حوّلت الشّيء فتحوّل: غيّرته فتغيّر، إمّا بالذّات أو بالحكم أو بالقول[61]، لكنّه لم يُعيّن في أيّ شيءٍ يكون التّحوّل.

كذلك لم يُحدّد المصطلح الألفاظ المُختصّة بهذه المقارنة؛ لأنّها لا يجمعها جامعٌ من جنس ولا حكم إعرابيّ؛ فاللفظان (لولا وعسى) مختلفان، أحدهما حرف والآخر فعلٌ، والضّمير بعدهما ليس على حكم إعرابيّ واحد، حتّى أنّه اكتفى بذكر التّغاير دون أن يُحدّد مجاله تركيبيًّا كان أو صرفيًّا أو دلاليًّا، فقد ترك المقارنة مفتوحة.

وهذا الاختلاف بين الاسم الظّاهر والمضمر بعد (لولا وعسى) ليس هو الأصل، لأنّ الاسم عادةً لا يختلف حكمه الإعرابيّ في الموقع الواحد سواءٌ أُضمر أم أظهر، فالفاعل مرفوعٌ في الحالين، وكذلك الاسم المرفوع بالأفعال النّاقصة، والمفعول منصوب سواءٌ أُضمر أم أُظهر، فالأصل عدم

التّغاير، يقول السّيرافيّ: " لأن سبيل المضمر سبيل الظاهر في موضعه من الإعراب، وهذا هو الشائع الكثير في كلام العرب"[62] وحصول التّغاير فيما بعد (لولا وعسى) جعل للعنونة بالمفهوم على هذا النّحو المقارن استحقاق التّصدّر لما فيه من خروجٍ على المألوف.

ثالثًا: المصطلحات التي أفادت عملًا نحويًّا:

يقوم النحو العربيّ على نظريّة العامل، باعتباره حادي العمل، والمؤثّر في الإعراب، وقضايا العامل والعمل ممّا شغل مساحةً في النّحو العربيّ، وقد ظهرت في التراكيب الاصطلاحيّة مِمّا عنون به سيبويه أبواب كتابه، فتجد في المصطلح إجراءات العمل وأثره وتبعاته، حيث يُعدّ تتبّع الإجراءات وأثرها أحد وسائل صوغ المصطلح، وهو ما يُعرَف بالتّعريف الإجرائيّ، فـ" التّعريف الإجرائيّ: هو تحديد المفهوم أو المتغيّرات بذكر العمليّات أو الإجراءات أو الملاحظات التجريبيّة التي تدلّ عليه، وتكون لازمةً لدراسته"[63]، فقد يُوَظِّف المصطلح المفردات الخاصّة بالمفهوم ، وما جرى عليها من إجراءات أو خطوات عملٍ، ثمّ الأثر الذي نتج من هذه الإجراءات، "ويُعدّ التّعريف الإجرائيّ على هذا النّحو ذا فائدة كبيرة إذ يُعطي المفاهيم معاني مُحدّدةً يُمكن الاتّفاق عليها"[64]، ذلك أنّ بسط الإجراءات وتفاصيلها يُسهم في تبيين المفهوم وإيضاحه، والدّراسة تعرض لعيّنة مختارة من المصطلحات المبنيّة على العمل وإجراءاته وأثره ممّا أورده سيبويه في الكتاب. ومن النّماذج على هذا اللون من المصطلحات ذات المنطق للعامل النّحويّ، ما يلي:

أ-"باب الفاعلين والمفعولين اللذَين كلّ واحدٍ منهما يفعل بصاحبه مثل الذي يفعل به، وما كان نحو ذلك " [65]:

والمقصود بالتركيب مصطلح التنازع في صورةٍ من صوره، يقول سيبويه مُمَثِّلًا بنموذجين: "ضربتُ وضربني زيدٌ، وأكرمني وأكرمتُ زيدًا"[66] وفيه تنازع العاملَين على معمولٍ واحد، ففي النموذج الأوّل جملتان: المفعول في الجملة الأولى مضمرٌ يُبَلّغ عنه فاعل الجملة الثانية، فيتنازع فعلا الضّرب على زيدٍ، وبما أنّه لا يقبل الموضع الواحد اجتماع الرّفع والنّصب معًا فإنّنا نُسْلم زيدًا إلى أحدهما، والأولى أن "تحمل الاسم على الفعل الذي يليه"[67]، فالعامل الأقرب أولى بالعمل في المعمول، وفي النّموذج الثّاني جملتان: الفاعل في الأولى مضمرٌ بلّغ عنه مفعول الثانية، والأمر في العمل على الأقرب بحسب سيبويه كما سبق، هذه صورة المسألة من ناحية نحويّة.

وفي شأن طريقة عرض المفهوم فقد أقامه سيبويه على إبراز العمل، إذ بدأ بالمعمول المتنازَع عليه حيث إنّه البؤرة التي تنحطّ عندها الأنظار، والتركيز على المعمول من حيث إنّه معمول صرفٌ للذّهن إلى قضايا العمل والعامل، وسيبويه هنا يُحدِّد المعمول بكونه فاعلًا أو مفعولًا، والمصطلح يُفصح عن فاعلين أو مفعولين، ليشير بذلك إلى طبيعة التركيب الذي سيجري عليه

العمل، ووجود فاعلَين يقتضي عاملين، لأنّ الفعل لا يكون له أكثر من فاعل واحد، والفاعل في الأوّل هو مفعول الثاني في المثال: ضربتُ وضربني زيدًا، وفاعل الثّاني هو مفعول الأول في المثال: أكرمني وأكرمتُ زيدًا، والوصف في المفهوم الذي قدّمه سيبويه للمسألة يقوم على تصوير إجراءين اثنين بعبارة واحدةٍ غاية في الإيجاز، فالإجراء الأوّل في إسناد الفعل للفاعل الأول فيوقع أثرًا على المفعول الأوّل، ثمّ في الخطوة التالية يتبادل الفاعل والمفعول الأدوار في الجملة الثانية، ويتبادلان مواقع العمل، ويقف المفهوم عند هذا الحدّ من التعبير والإفهام، ولا يوضّح ما كان من إضمارٍ أو تنازع إلا في ثنايا الباب في التمثيل والشّرح.

ولا يغيب أنّ الحقائق في المفهوم اشترك فيها وصف التركيب ووصف العمل، وحيث إنّ العمل لا يقوم إلّا في تركيب أو جملة، فإنّ العرض لإجراءات العمل ومقتضياته تتطلّب وجود التركيب، والتّداخل جملةً في الحقائق التي قدّمتها المصطلحات من حيث كونها وظيفيّةً أو واصفة للتّركيب أو لقضايا العمل، إذ إنّ النّحو كلٌّ متكامل، لكنّ الدراسة اجتهدت في تعيين الأبرز منها في كلّ مفهوم.

ب-" باب من الفعل يُستعمل في الاسم ثمّ يُبدل مكان ذلك الاسم اسمٌ آخر فيعمل فيه كما عمل في الأوّل "[68]:

يذهب بهذا المصطلح إلى البدل، يجعل التركيب لعرض الإجراءات في توظيف البدل، أو كأنّه يجعله في خطوات للوصول إلى مقصود المفهوم، فيذكر العامل وهو الفعل، ومعموله اسم، ثمّ في الخطوة الثانية يُبدل المعمول باسم آخر، فيَثبت له عمل الفعل ذاتِه[69] والأثر الإعرابيّ نفسه الذي أحدثه في المعمول الأوّل. بل إنّه [الاسم الثّاني] المقصود بالحكم أساسًا[70]، فالعامل مُتسلّط عليه.

وفي هذا تكون الإجراءات المصطلحيّة أو الخطوات -إن صحّ التعبير- قد تبدّت، وظهر الأثر اللغوي الناتج عنها، يبيّن السيرافي هذه العمليّات فيقول: "اعلم أن البدل إنما يجيء في الكلام على أن يكون مكان المبدل منه كأنه لم يُذكر، والنحويون يقولون: إنّ التقدير فيه تنحية الأوّل- وهو المبدل منه- ووضع البدل مكانه وليس تقديرهم تنحية الأول على معنى الإلغاء له، وإزالة الفائدة به ولكن على أن البدل قائم بنفسه"[71]، وتنحية المبدل منه هو الإجراء الأوّل، وإقامة البدل هو الإجراء الثاني، ويتبع هذا إعمال الفعل في البدل كما عمل في المبدل منه بحسب سيبويه، وترتّب عليه إتباع البدل للمُبدل منه في الحكم.

ويلفت الانتباه أنّ سيبويه كان قد استخدم في التركيب لفظ البدل فقال: "ثمّ **يُبدَل** مكان الاسم اسمٌ آخر". فالتراكيب عند سيبويه تحمل في إطارها ملمح المصطلح[72]، فإذا أضفنا إليه أنّ سيبويه قد ذكر البدل بمصطلحه في مطلع الباب التالي حيث قال: "فالبدل أن تقول: ضُرِبَ عبدُالله ظهرُه وبطنُه"[73] والتصريح بالمصطلح في الباب التالي يشير إلى تبلور المصطلح بعد جولة في مفهومه ومفرداته وأمثلته، والانتقال من المفهوم إلى المصطلح أحد اتجاهات حركة المصطلحات والمفاهيم كما ذكرت الباحثة سلام حمزة: "... أمّا في الاتّجاه الثّاني فيقدّم المفهوم ويشرح ويُوضّح، حتّى إذا استقرّت الفكرة في الذّهن قدّم النّحويّ المصطلح المتعارف عليه، أو المصطلح الذي يختاره لتسميته"[74] وهي الحركة الطبيعيّة الترتيبيّة لما يحدث في الذّهن، حيث يدور المفهوم في الذّهن وتتبيّن جوانبه، ثمّ يخلص الباحث أو المُستخدِم إلى وضع مصطلح مناسب له، وقد قنّنت الباحثة سلام حمزة حركة المصطلح والمفهوم في اتّجاهين، الأوّل يُطرَح فيه المصطلح ثمّ يُبيَّن المفهوم وتُوضّح حقائق المصطلح وماهيّته[75]، والثّاني الذي ذُكِر آنفًا.

4.الخاتمة والنتائج:

خلصت الدّراسة إلى عددٍ من النّتائج على إثر النّظر في المصطلح الفكري في الكتاب لسيبويه كان من أبرزها:

1. عرض سيبويه للمفاهيم اللغويّة في عناوين الكتاب حيث إنّ الكتاب كان أسبق من المصطلح، فكانت العنونة بالتركيب النحوي بالمعنى الواسع للفظ النّحو، وقدّمت تلكم التراكيب تصوّرًا عن الفكر النّحوي عند سيبويه، وشيئًا من آرائه، وحملت شيئًا من الفكر النّحويّ، والمعارف العلميّة اللغويّة.
2. تغايرت المفاهيم المُشار إليها من حيث مرجعيّة الوضع وزاوية النّظر، فجاء بعضها عارضًا للتّركيب، يُسلّط الضّوء على مكوّنات التراكيب وأحوالها، ومنها ما جاء خادِمًا للوظيفة الدلاليّة التي يؤدّيها اللفظ الخاصّ بالمفهوم، ومنها ما عبَر إليه من خلال قضايا العمل اللغويّ أو النحويّ وما يدور في فلكه.
3. لم تخلُ بعضُ التراكيب من ذكر المصطلح الحادث الذي وضعته اللغة للمفهوم مِمّا استقرّ عليه الاستعمال اللغويّ المعاصر، من مثل لفظ الحال والبدل وإن لم يستعملها استعمال المصطلح في السّياق الذي جاءت فيه، ولكنّ استعمالها في الكتاب مؤشّرٌ لدقّة توظيفها في المصطلح لاحقًا، الأمر الذي يُضيّق الفجوة بين المصطلح الفكري عند سيبويه، والمصطلح الحادث الذي استقرّ فيما بعد.
4. تخلّل المجاز والتّجوّز في صيغ بعض المصطلحات نحو ما جعله للفعل في شأن نصب الحال، والحقّ أن الحال يُنصَب بالفعل وغيره من العوامل.
5. أُثقلت التراكيب بالعبارات المُوضّحة للمقصود ما بين مدلولاتٍ واضحة مباشرةٍ في الصيغة، وما بين مدلولاتٍ تحملها تراكيب المفهوم بالإشارة أو بالتّبع بحيث يُفضي إليها المفهوم على سبيل الاقتضاء أو اللزوم.
6. لم يتحرّج سيبويه من وضع الأحكام في التراكيب الاصطلاحيّة التي أوردها، الأمر الذي يأخذنا إلى حتميّة كون سيبويه لم يكن يقصد المفهوم بمعنى التّعريف، وأنّ تراكيبه لم تكن تعدو الترجمة للأبواب والعنونة، وإلّا فإنّ من معايب التعاريف وصياغات المفاهيم أن تَتّخذ من الأحكام وسيلةً لها، لأنّ الحكم على الشّيء -كما هو مُقرَّر- فرعٌ عن تصوّره، فالتصوّر لحقيقة المدلول لا بدّ أن يتقدّم الحكم عليه.

7. جمعت بعض المصطلحات في حدودها ما شمل المستوى الصرفيّ والتركيبيّ والدلاليّ، الأمر الذي جعلها أقرب لسهولة تصوّر المفهوم.

8. سلكت بعض المصطلحات في توصيف الوظيفة التي يؤدّيها مسلكًا دقيقًا؛ ففرّقت بين وظيفتين للمصطلح بناءً على المؤدَّى الدلاليّ للجملة.

9. جاء التركيب الاصطلاحي ليصف الشّكل اللغويّ الخارجيّ للمدلول المقصود، أو ليكوّن صورة عن بعض العلاقات فيه، وقد اتّسمت بعض التركيب الاصطلاحيّة بالإيجاز المُفصح عن الصّورة التّامة للتركيب المراد.

10. وظّفت بعض المصطلحات العلاقات بين أجزاء المفهوم ومعطياته من مثل علاقة التشابه والتباين والتعاقب على الموقع الواحد، في إطار المقارنة أثناء التّسييق ووصف التّركيب.

11. قدّمت بعض التراكيب الاصطلاحيّة إجراءات العمل وأثره النحويّ الأمر الذي قدّم إيضاحًا مناسبًا للمفهوم أحيانًا، وفي أحيان أخر قصر المفهوم عن تبليغٍ كامل للمصطلح المقصود، كما هو في مفهوم التنازع، إذ وقف المفهوم عند حدّ العمل دون بيان حال الإضمار والتنازع المُقرّرين في المسألة.

12. تحمل بعض التراكيب الاصطلاحيّة عند سيبويه في طيّاتها نواة المصطلح، فهي تُلمّح للمصطلح وإن لم تُصرّح به، وقد يصرّح بالمصطلح في مواضع قد تكون هي مصدر استقراره فيما بعد.

13. اتّجهت حركة المصطلح والمفهوم في بعض الأبواب من المفهوم إلى المصطلح، حيث عُرِض المفهوم وتبيّنت ماهيّته وأحكامه في الباب، فأخذ هذا البيان إلى استعمال مصطلح بدت مناسبته لما سبق من طرح.

14. تداخلت الأسس التي استندت عليها المصطلحات، حيث نجد في المصطلح الواحد قضايا العمل والوظيفة، أو وصف التركيب وقضايا العمل وهكذا؛ ذلك لأنّ النّحو كلٌّ متكامل لا تكاد تفصل جوانبه عن بعضها، لكن قد يكون أحد الأسس أبرز من غيره فيؤخذ بعين الاعتبار.

المصادر والمراجع:

- الأشموني، عليّ بن محمّد، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، ت: حسن حمد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2، 2010
- بركة، بسّام، **اللسانيّات ودورها في وضع المصطلح**، الجامعة اللبنانيّة، منشور المؤتمر الثّالث لمجمع اللغة العربيّة.
- التهانويّ، محمّد بن عليّ، **موسوعة كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، ت: عليّ دحروح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996
- الجرجانيّ، عليّ بن محمّد، **التعريفات**، ت: جماعة من الأساتذة بإشراف الناشر، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1983
- الحازميّ، أحمد بن عامر، **الشرح المختصر للسّلّم المنورق**، http://alhazme.net
- حرّاد، رياض، **الجملة في اللغة العربية-البنية والوظيفة- دراسة في سورة القمر أنموذجًا**، رسالة أجيزت لنيل درجة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2013

- حسن، عبّاس، **النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغويّة المتجدّدة**، مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة.
- حمزة، سلام، **حركة المصطلح النحويّ في كتاب سيبويه**، مجلّة المعجميّة، تونس، ع24، 2008
- خسارة، ممدوح، **علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربيّة**، دار الفكر، دمشق، ط2، 2013
- الخوّام، رياض حسن، **نظريّة العامل في النحو العربي تقعيد وتطبيق**، من منشورات مجمع اللغة العربيّة على الشّبكة العالمية، 2014
- الرشيديّ، مضيان عوّاد، **البنية التركيبيّة لمكملات العمليّة الإسناديّة بين القاعدة والمتبقي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة، جامعة مؤتة، 2013
- الزبيديّ، السيّد محمّد مرتضى، **تاج العروس من جواهر القاموس**، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2017
- الزمخشري، محمود بن عمر، **المفصّل في علم العربيّة**، ت: فخر صالح قدارة، دار عمار، عمّان، ط1، 2004
- سيبويه، عمرو بن عثمان، **الكتاب**، ت: عبدالسّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2014
- السيرافيّ، الحسن بن عبد الله، **شرح كتاب سيبويه**، ت: أحمد مهدلي، علي سيّد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2008
- السيوطيّ، جلال الدين عبد الرحمن، **الاقتراح**، ت: صلاح الدين الهواريّ، المكتبة العصريّة، بيروت، ط1، 2011
- ابن عصفور، عليّ بن مؤمن، **الممتع الكبير في التصريف**، ت: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط8، 2010
- ابن عطيّة، جرير، **الديوان**، دار بيروت، بيروت، ط1، 1986
- فاضل، سُرى مؤيّد، والزامليّ، حسن خلباص، **أثر نظرية النحو الوظيفيّ ودورها في اللغة العربيّة**، مجلّة بحوث الشرق الأوسط، ع52، 2019
- القاسميّ، عليّ، علم المصطلح أسسه النظريّة وتطبيقاته العمليّة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط2، 2019
- القرالة، زيد خليل، **المصطلح النحويّ عند سيبويه بين المصطلح والمفهوم**، مجلّة الباحث، ج5، ع1، 2013
- الكرمانيّ، محمد بن يوسف، **تحقيق الفوائد الغياثيّة**، ت: علي العوفي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة، ط1، 2003
- الكفويّ، أيّوب بن موسى، **الكليّات**، ت: عدنان درويش، محمد المصريّ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998

- المتوكّل، أحمد، **قضايا اللغة العربية في اللسانيّات الوظيفيّة البنية التحتية أو التمثيل التداوليّ**، دار الأمان، الرباط، 1995
- معجم الدوحة التاريخيّ.
- مغالسة، محمود حسني، **النحو الشافي الشامل**، دار المسيرة، عمّان، ط5، 2016
- النحراويّ، السيّد صبحي، **التنظير في المصطلح في الخطاب التربويّ الإسلامي**، مجلّة دراسات في التعليم الجامعي، ع30، 2016
- ابن هشام، عبد الله جمال الدين، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، ت: محمّد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة.
- ابن يعيش، يعيش بن عليّ، **شرح المفصّل**، ت: أحمد السيّد، وإسماعيل عبد الجواد، المكتبة التوفيقيّة، القاهرة.
- اليمانيّ، عبد الرحمن المعلميّ، **اللطيفة البكرية والنتيجة الفكرية في المهمّات النحويّة**، ت: أسامة الحازمي، دار عالم الفوائد، مكة، ط1، 2012

الهوامش:

1القرالة، زيد خليل، المصطلح النحوي عند سيبويه بين المصطلح والمفهوم، مجلة الباحث، ج5، ع1، 2013، ص25 .

2 بركة، بسّام، اللسانيّات ودورها في وضع المصطلح، الجامعة اللبنانية، المؤتمر الثّالث لمجمع اللغة العربيّة، ص1

3 الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى، الكليّات، ت: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998، ص860

4 التهانوي، محمد بن علي، موسوعة كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ت: علي دحروح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996، ج2، ص1617

5 خسارة، ممدوح، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، ط2، 2013، ص9

6 القاسمي، علي، علم المصطلح أسسه النظريّة وتطبيقاته العمليّة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط2، 2019، ص364

7 القرالة، المصطلح النحوي عند سيبويه بين المصطلح والمفهوم، ص42

8 حرّاد، رياض، الجملة في اللغة العربية-البنية والوظيفة- دراسة في سورة القمر أنموذجًا، رسالة أجيزت لنيل درجة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2013، ص42

9 فاضل، سرى مؤيّد، والزاملي، حسن خلباص، أثر نظرية النحو الوظيفي ودورها في اللغة العربيّة، مجلّة بحوث الشرق الأوسط، ع52، 2019، ص151

10 المتوكّل، أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيّات الوظيفيّة البنية التحتية أو التمثيل التداولي، دار الأمان، الرباط، 1995، ص15

11 النّحراوي، السيد صبحي، التنظير في المصطلح في الخطاب التربوي الإسلامي، مجلّة دراسات في التعليم الجامعي، ع30، 2016، ص223

12 سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، ت: عبدالسّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2014، ج1، ص44

13 السيرافي، الحسن بن عبد الله، شرح كتاب سيبويه، ت: أحمد مهدلي، علي سيّد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2008، ج1، ص292

14 الكرماني، محمد بن يوسف، تحقيق الفوائد الغياثيّة، ت: علي العوفي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة، ط1، 2003، ج1، ص415

15 الأشموني، علي بن محمد، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ت: حسن حمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2010، ج2، ص5

16 الحازمي، أحمد بن عامر، الشرح المختصر للسّلّم المنورق، ج3، ص11

17 الخوّام، رياض حسن، نظريّة العامل في النحو العربي تقعيد وتطبيق، من منشورات مجمع اللغة العربية على الشّبكة العالمية، 2014، ص43

18 الزمخشري، محمود بن عمر، المفصل في علم العربية، ت: فخر صالح قدارة، دار عمار، عمّان، ط1، 2004، ص79

19 الأشموني، شرح الأشموني على ألفيّة ابن مالك، ج2، ص4

20 الزبيدي، السيّد محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2017، ج7، مادة حول.

21 معجم الدوحة التاريخي للغة العربيّة، مادة حول

22 الزمخشري، المفصّل في علم العربية، ص79

23 سيبويه، الكتاب، ج1، ص378_ 380

24 السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج2، ص267

25 القاسميّ، علم المصطلح، ص374

26 القرالة، المصطلح النحوي عند سيبويه، ص32

27 إذا استثنينا اسم إنّ وأخواتها وخبر كان وأخواتها.

28 مغالسة، محمود حسني، النحو الشافي الشامل، دار المسيرة، عمّان، ط5، 2016، ص2

29 اليماني، عبد الرحمن المعلمي، اللطيفة البكرية والنتيجة الفكرية في المهمّات النحويّة، ت: أسامة الحازمي، دار عالم الفوائد، مكة، ط1، 2012، ص8

30 ابن عصفور، عليّ بن مؤمن، الممتع الكبير في التصريف، ت: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط8، 2010، ص33

31 السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، الاقتراح نقله عن صاحب المستوفى، ت: صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2011، ص27

32 ابن هشام، عبدالله جمال الدين، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ت: محمّد محيي الدين عبدالحميد، دار الطلائع، القاهرة، ج2، ص173، حاشية المحقق(1)

33 حسن، عبّاس، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغويّة المتجدّدة، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج2، ص167

34 ابن يعيش، يعيش بن عليّ، شرح المفصل، ت: أحمد السيد، وإسماعيل عبد الجواد، المكتبة التوفيقيّة، القاهرة، ج1، ص215

35 ابن هشام، أوضح المسالك على ألفية ابن مالك، حاشية المحقّق.

36 سيبويه، الكتاب، ج1، ص 378

37 المصدر السابق نفسه، ج1، ص380

38 المصدر نفسه، ج1، ص403

39 الحازمي، شرح المختصر للسّلّم المنورق للأخضري، ج4، ص19

40 ابن يعيش، شرح المفصّل، ج1، ص341

41 الأشموني، شرح الأشمونيّ على ألفيّة ابن مالك، ج1، ص485

42 السّيرافيّ، شرح كتاب سيبويه، ج2، ص293

43 سيبويه، الكتاب، ج1، ص404

44 القاسميّ، علم المصطلح، ص368

45 ينظر: المصدر نفسه، ص362

46 الرشيدي، مضيان عواد، البنية التركيبية لمكملات العملية الإسنادية بين القاعدة والمتبقي، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة، جامعة مؤتة، 2013، ص5

47 سيبويه، الكتاب، ج2، ص205

48الشاهد لابن عطية، جرير، الديوان، دار بيروت، بيروت، ط1، 1986

49 سيبويه، الكتاب، ج2، ص206

50 هذا رأي سيبويه والمسألة فيها خلاف ليس محلّه هنا.
51 سيبويه، الكتاب، ج1، ص421
52 السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج2، ص329
53 الجرجاني، عليّ بن محمد، التعريفات، ت: جماعة من الأساتذة بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983، ص71
54 سيبويه، الكتاب، ج1، ص421
55 المصدر نفسه، ج1، ص422
56 المصدر نفسه، ج1، ص439
57 سيبويه، الكتاب ، ج2، ص273
58 المصدر السابق نفسه، ج 2، ص273، 274
59 المصدر نفسه، ج2، ص 274
60 القاسمي، علم المصطلح، ص371
61 الزبيديّ، تاج العروس، ج8، مادة حول
62 السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج3، ص136
63 النحراوي، السيد صبحي، التنظير في المصطلح في الخطاب التربوي الإسلامي، ص216
64 المصدر نفسه، ص216
65 سيبويه، الكتاب، ج1، ص73
66 المصدر السابق نفسه ج1، ص 73.
67 سيبويه ، الكتاب ج1، ص 73
68 المصدر السابق نفسه ، ج1، ص150
69 هذا رأي سيبويه والسيرافي في العامل في البدل، وغيرهما يرى أنّه مستقلٌّ بعامل مضمر دلّ عليه العامل الأول، ابن يعيش، شرح المفصل، ج1، ص634
70 الأشموني، شرح الأشموني على ألفيّة ابن مالك، ج3، ص3
71 السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج2، ص10
72 القرالة، المصطلح النحوي عند سيبويه بين المصطلح والمفهوم، ص43
73 سيبويه، الكتاب، ج1، ص158
74 حمزة، سلام، حركة المصطلح النحويّ في كتاب سيبويه، مجلّة المعجميّة، تونس، ع24، 2008، ص121
75 المصدر نفسه، ص117

The Intellectual Terminology of Sibawayh, A Descriptive and Analytical Study

Abstract

This current study investigated Sibawayh's Intellectual terminology, which takes the form of the concept. It examined a sample of the concepts which Sibawayh used in his book- THE BOOK- highlighting on the most prominent foundations upon which the term was formulated. We studied three foundations: the terms which gives the functional side, the terms which gives the structural aspect, and finally that convey action.

The study adopted the descriptive and analytical approach to achieve its objectives.

The study concluded that the terminology addressed in this study could accept some of Sibawayh's grammatical thoughts. Based on more than one foundation, the terminology expressed grammatical issues and direct and indirect linguistic references. Within a single term, we could find issues of action and function, or descriptions of structure and action. because the grammar is comprehensive, but one foundation may be more prominent than another, and this must be taken into account.

Keywords: term, concept, meaning, Sibawayh, - The Book.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/10/13م تاريخ قبول البحث: 2025/12/18م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

دراسة تحليلية مقارنة بين منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية وماليزيا

همسة إبراهيم جرار*

الملخص

هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الأردن وماليزيا من حيث: الفلسفة والأهداف، والمحتوى، ونقاط القوة بين المنهاجين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطورت أداة تحليل للمحتوى جرى التحقق من صدقها وثباتها، وتم تحليل المنهاجين بالرجوع إلى مصادر متعددة مثل: الإطار العام للمناهج، ودليل المعايير والمؤشرات، والوثائق الرسمية ذات الصلة. وأظهرت النتائج أن المنهاجين يشتركان في التطوير المستمر استجابة للتحولات العلمية والتكنولوجية، مع اختلاف في اتجاهات البناء والتنفيذ، ففي الأردن يقوم المنهاج على مسار مفاهيمي متدرج يركز على التجريب والأنشطة المخبرية وربط المفاهيم بالحياة اليومية، مع دمج STEAM، ومهارات القرن الحادي والعشرين. أما في ماليزيا فيعتمد المنهاج على معايير واضحة قائمة على المخرجات، ويعزز التعلم بالمشروعات (PBL) في سياقات حياتية مباشرة، مع تركيز على الاستدامة والتكامل بين المعرفة والمهارة والقيمة، كما يتضح أن الأردن يميل إلى البناء المفاهيمي والممارسة المخبرية، بينما تميل ماليزيا إلى التطبيقات العملية والسياقات التقنية. وتوصي الدراسة بتبادل عناصر القوة بين البلدين، من حيث استفادة الأردن من وضوح المعايير والمشروعات التطبيقية في المنهاج الماليزي، واستفادة ماليزيا من التدرج المفاهيمي والأنشطة المخبرية في المنهاج الأردني.

الكلمات المفتاحية: دراسة مقارنة، مناهج العلوم، الصف السادس الأساسي، المملكة الأردنية الهاشمية، ماليزيا.

*طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية.h_amsa@yahoo.com

1.المقدمة:

يشهد العالم تحولات متسارعة ألقت بظلالها على النظم التربوية، وجعلت من الضروري إعادة النظر في التعليم من حيث المفهوم، والمحتوى، والأسلوب، بما يواكب متطلبات العصر، لذلك سعتّ الدول لتطوير نظمها التعليمية، سواء عبر إصلاحات شاملة تطال جميع عناصر العملية التعليمية، أو من خلال تحديث جزئي يركز على المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وأصبحت قضية تجويد المناهج وتطوير محتواها في صدارة الاهتمامات التربوية، لما لها من أثر مباشر في تحسين مخرجات التعليم وبناء أجيال قادرة على المنافسة في بيئة عالمية متغيرة.

لقد أثبتت التجارب الدولية المعاصرة أن نقطة الانطلاق الحقيقية لأي نهضة تنموية هي التعليم، وأن الدول التي حققت قفزات نوعية في مجالات الاقتصاد والتقنية، ومنها ماليزيا، التي جعلت من تطوير التعليم أولوية وطنية، وقد تمكنت ماليزيا على وجه الخصوص من تأسيس نظام تعليمي قوي بُني على أسس علمية ومعايير دولية في إعداد المناهج، وتنظيم المحتوى، وتحديد التخصصات، وتبني أحدث أساليب التدريس، فضلًا عن تعزيز التعاون والشراكات الدولية في مجال التعليم (الشوبكي، 2021).

وقد انعكس ذلك في موقعها المتقدم ضمن مؤشرات جودة التعليم العالمية، حيث احتلت ماليزيا في عام 2019 مرتبة مميزة بفضل جهودها المستمرة في تطوير المناهج بما يتلاءم مع احتياجات المجتمع، ومواكبة القضايا العلمية المعاصرة، والاستثمار في توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة، وهذا النجاح جعل التجربة الماليزية جديرة بالدراسة والتحليل، بهدف استلهام ما فيها من ممارسات رائدة يمكن تكييفها بما يخدم تطوير التعليم في دول أخرى (WIPO, 2019).

ونظرًا لما تمثله التقييمات الدولية من أهمية لصانعي السياسات التربوية في الأردن، وبخاصة اختبار PISA (Programme for International Student Assessment) ، فقد جرى اعتماد نتائج الطلبة الأردنيين فيه كمؤشرات رئيسية لأداء قطاع التعليم ضمن الخطة الوطنية (2025)، وكمعايير لجودة التعليم في إطار الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم (2018–2022)، وكذلك ضمن خطة وزارة التخطيط والتعاون الدولي (2015). وقد أظهرت نتائج الطلبة الأردنيين في اختبار (PISA) عبر الدورات الثلاث المتعاقبة (2009، 2012، 2015) تراجعًا ملحوظًا على المستويين الدولي والعربي، الأمر الذي دفع وزارة التربية والتعليم إلى تضمين العديد من مؤشرات جودة التعليم المرتبطة بأداء الطلبة في اختبار (PISA) ضمن خطتها الاستراتيجية (2018–

2022)، بحيث اعتُمدت نتائج دورة عام (2015) نقطة مرجعية (سنة أساس) لقياس نجاح الجهود المبذولة في تحسين أداء الطلبة الأردنيين في دورة (2018) (أبو غزلة، 2023).

وبالرغم من أن ماليزيا لم تصل إلى المتوسط الدولي، إلا أن موقعها أفضل بكثير من الأردن، حيث تقدمت بفارق 19 مركزًا عالميًا، و41 نقطة في المتوسط (OECD, 2023)، وفي هذا السياق تأتي الدراسة الحالية كمحاولة تحليلية مقارنة بين منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في كل من المملكة الأردنية الهاشمية وماليزيا، اعتمادًا على المنهج المقارن كأداة للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف، واستخلاص الدروس المستفادة لتطوير المناهج وتحسين جودة التعليم العلمي، فالتربية المقارنة تمثل مدخلًا فاعلًا لمعالجة المشكلات التربوية، من خلال دراسة تجارب الدول الأخرى وتبني السياسات الناجحة التي أثبتت فاعليتها في تحقيق أهداف التنمية التعليمية.

2.مشكلة الدّراسة واسئلتها:

تأتي أهمية هذه الدراسة في الوقت الذي يتزايد فيه اهتمام القيادات السياسية والمسؤولين عن التعليم بعملية التطوير المستمرة له، وتحديثه، بوصفه الأداة الرئيسية للتطوير، وما تشهده الدول العربية من أحداث ومتغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية، وأن هناك تطورات وتحديات عديدة عالمية ومحلية في السنوات الأخيرة لعبت دورًا رياديًا في المناهج التعليمية.

وتُعاني المنظومة التعليمية في الأردن من تحديات حقيقية في مجال تجويد التعليم الأساسي، وبخاصة في مادة العلوم، حيث كشفت نتائج الاختبارات الدولية (PISA) عن تدنٍ واضح في مستوى تحصيل الطلبة الأردنيين مقارنة بالمعدل الدولي، فعلى الرغم من الجهود الإصلاحية التي تبذلها وزارة التربية والتعليم، إلا أن أداء الطلبة في العلوم شهد تذبذبًا ملحوظًا عبر الدورات المتعاقبة، إذ تحقق تقدم نسبي في بعض السنوات، غير أن نتائج دورة (2022) أظهرت تراجعًا حادًا جعل الأردن في المرتبة الخامسة والأخيرة عربيًا، وبفارق كبير عن المعدل الدولي، وهذه النتائج تعكس خللًا في مكونات العملية التعليمية، وفي مقدمتها المناهج الدراسية التي تمثل الأساس في بناء المعارف والمهارات العلمية لدى الطلبة (عبابنه وآخرون، 2024).

وتواجه المناهج الدراسية في الأردن شأنها شأن كثير من الدول العربية تحديات كبيرة تتمثل في الحاجة إلى مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، وتضمينها في محتوى العلوم بما يتناسب مع قدرات الطلبة في المرحلة الأساسية، بحيث يصبح المنهاج قادرًا على تنمية التفكير العلمي، ومهارات البحث، وحل المشكلات، وفي ظل هذه التحديات يبرز التساؤل حول مدى كفاية منهاج العلوم الأردني للصف السادس الأساسي في إعداد الطلبة ليكونوا قادرين على مواكبة

المتغيرات العالمية، مقارنة مع تجارب تعليمية رائدة كماليزيا التي استطاعت أن تحقق قفزات نوعية في جودة التعليم ومناهجه (الطويسي والكساسبة، 2022).

وفي الوقت ذاته تُعد التجربة الماليزية من التجارب التعليمية الرائدة التي حققت نجاحًا ملموسًا على المستويين الإقليمي والعالمي، إذ تمكنت ماليزيا من تحسين جودة التعليم ومناهج العلوم بشكل خاص بما يتلاءم مع متطلبات التنمية الشاملة، وقد احتلت ماليزيا موقعًا متقدمًا في العام 2019 في ترتيب الدول من حيث جودة التعليم وذلك بفضل الجهود المتواصلة التي تسير عليها الدولة واهتمامها بإعداد المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم، وفقًا لمؤشر الابتكار العالمي (WIPO, 2019 .2019)

لذلك فالتجربة الماليزية رائدة، ودراستها والاستفادة منها أمر في غاية الأهمية، وتعد التربية المقارنة إحدى الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في معالجة المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجه مختلف الدول، عبر تبني السياسات المتبعة في الدول الأخرى التي اعتمدت عليها في معالجة المشكلات ومواجهتها.

ومن واقع خبرة الباحثة العملية معلمة علوم في المرحلة الأساسية، فقد لمست عن قرب التحديات التي يواجهها الطلبة مع منهاج العلوم الأردني، حيث يظهر أحيانًا افتقار بعض الموضوعات إلى العمق العلمي أو الارتباط بالتطبيقات الحياتية، إضافة إلى محدودية توظيف استراتيجيات حديثة وأساليب تقويم متنوعة، وهذا الواقع العملي عزّز الحاجة لدى الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة المقارنة، أملًا في الاستفادة من التجربة الماليزية التي أثبتت نجاحها في تطوير مناهج العلوم وربطها بالابتكار والإبداع، بما يسهم في تقديم مقترحات عملية لتطوير منهاج العلوم الأردني.

ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة التي تهدف الى إجراء مقارنة بين منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية وماليزيا، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.ما الفلسفة التربوية التي يقوم عليها منهاج العلوم للصف السادس في الأردن وماليزيا؟

2.ما الأهداف العامة التي يقوم عليها منهاج العلوم للصف السادس في الأردن وماليزيا؟

3.ما أوجه التشابه والاختلاف في مجالات محتوى العلوم (علوم الحياة، الفيزياء، الكيمياء، الأرض والفضاء) بين الأردن وماليزيا؟

4.ما نقاط القوة في كل من منهاج العلوم الأردني والماليزي التي يمكن تبادلها لتحسين جودة التعليم العلمي في البلدين؟

3.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إجراء مقارنة تحليلية بين منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية ونظيره في ماليزيا، وذلك من خلال تحليل محتوى المنهاجين ومقارنة أهدافهما، ومضامينهما، وأساليب عرض المفاهيم العلمية فيهما، بهدف التعرف على أوجه التشابه والاختلاف، واستنتاج أفضل الممارسات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج وتحسين جودة التعليم العلمي.

4.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كما يأتي:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية بتوسيع المعرفة العلمية بمضامين ومكونات منهاج العلوم في بيئتين تعليميتين مختلفتين (الأردن وماليزيا) من حيث الفلسفة، والأهداف، والمحتوى، وتسليط الضوء على أحدث الاتجاهات العالمية في تصميم مناهج العلوم، وإبراز مدى توافق المناهج الوطنية معها، وتطوير إطار مقارن معياري يمكن استخدامه لاحقًا لتحليل مناهج علوم أخرى أو مناهج مواد دراسية مختلفة في سياقات دولية متنوعة، والإسهام في إثراء الأدبيات التربوية حول الدراسات المقارنة للمناهج، وخاصة في مجال تعليم العلوم في الصفوف الأساسية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية بتقديم توصيات عملية لصانعي القرار التربوي في الأردن للاستفادة من التجربة الماليزية في تطوير منهاج العلوم، ودعم المعلمين بأفكار واستراتيجيات تدريس مستوحاة من نقاط القوة في المنهجين، مما يعزز فاعلية التعليم داخل الصف، وتحسين تصميم الكتب المدرسية والأنشطة العلمية، بما يرفع من مستوى دافعية الطلبة، ويعزز ارتباط المحتوى بحياتهم اليومية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تتضمن الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيميًا وإجرائيًا على النحو الآتي:

الدراسات المقارنة: "هي منهج بحثي يهدف إلى مقارنة الظواهر التعليمية، مثل المناهج، والبرامج التدريسية، عبر سياقات، أو دول، أو أنظمة مختلفة، لتحديد التشابهات، والاختلافات، وفهم الأسباب، والآثار، واستخلاص التوصيات العملية" (Caves et al., 2024, 263).

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها نهج بحثي، يعتمد على التصميم المسحي التحليلي، وتهدف إلى مقارنة منهاجي العلوم للصف السادس بين الأردن وماليزيا، بغية الاستفادة من التجربة الماليزية في بناء وتنفيذ المناهج الدراسية.

5.حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات الآتية:

-الحد الموضوعي: اقصرت الدراسة على مناهج العلوم للصف السادس الأساسي، كما اقتصرت الدراسة على المقارنة في ضوء العناصر المنهاجية التالية: الفلسفة، والأهداف، والمحتوى.

-الحد الزمني: وتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2025/2024.

-الحد المكاني: مناهج العلوم في ماليزيا، والمملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة:

تحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية وفق الخصائص السيكو مترية لأداة التحليل، وعملية التحليل نفسها.

أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة: لمحة عن النظام التعليمي في كل من الأردن وماليزيا:

1. الأردن:

شهدت المناهج الدراسية في الأردن تطورًا ملحوظًا منذ نشأة الدولة، حيث ارتبطت بتوجهات المجتمع واحتياجاته التنموية والتربوية، وقد أولت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا خاصًا بمناهج العلوم لما لها من دور محوري في تنمية التفكير العلمي والمهارات العملية، وإعداد الطلبة للتعامل مع معطيات العصر القائم على المعرفة والتكنولوجيا.

ومرّ منهاج العلوم في الأردن بمراحل تطوير متتابعة ارتبطت بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي شهدتها الدولة. فقد انطلقت جهود الإصلاح التربوي منذ المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987، الذي شدّد على أهمية صياغة المناهج بما يواكب التطور المعرفي ويعزز التفكير العلمي لدى الطلبة، ثم جاء المؤتمر الوطني الثاني عام 1999 ليؤكد على ضرورة تطوير المناهج لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة والاستجابة للتحولات التقنية والاقتصادية، كما أسهمت الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية عام 2002 وخطة التعليم 2003–2008 في إحداث نقلة نوعية في تطوير مناهج العلوم، حيث تم التركيز على التتابع والتكامل بين الموضوعات، وربطها بالرسوم والأنشطة العملية بما يراعي الحداثة والدقة،

وأخيرًا ساهمت رؤية الأردن 2020 في تعزيز توجهات التعليم نحو إعداد أجيال قادرة على مواكبة التطورات العالمية والمشاركة في الاقتصاد المعرفي (وزارة التربية والتعليم، 2025).

ويُعد منهاج العلوم مثالًا بارزًا على هذا التطور، إذ مر بمراحل متعددة عكست التحولات التربوية والسياسات التعليمية والتطورات العلمية العالمية، ويظهر أن الأردن قد شهد مسارًا إصلاحيًا متدرّجًا انتقل من إصلاح شامل في ثمانينيات القرن الماضي (مؤتمر التطوير التربوي 1987 وما تلاه) إلى موجات تطوير متتابعة ركّزت على المواءمة مع التطوّر العلمي والتكنولوجي، وصولًا إلى تأسيس المركز الوطني لتطوير المناهج وصوغ «الإطار العام والخاص للعلوم ومعاييرها ومؤشرات أدائها» الذي أدخل بنية معيارية واضحة، ومفاهيم STEAM، ومهارات القرن الحادي والعشرين في المحتوى، والنتائج، وأساليب التعلّم، والتقويم (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024).

2. ماليزيا:

منذ أن استقلت ماليزيا عام 1957 عن الاحتلال البريطاني أصبح التعليم جزءًا لا يتجزأ من السياسة التنموية التي تنتهجها الحكومة، لذلك تعرض قطاع التعليم لتغيرات وعمليات تطوير مستمرة ودائمة عبر تلك السنوات، وفي خلال السنوات الثلاثين الماضية قامت الدولة بجهود كبيرة للغاية من أجل توحيد جميع فئات المجتمع وكانت أداتها في ذلك النظام التعليمي الموحد بما فيه من منهج وطني والتأكيد على استخدام اللغة القومية باعتبارها أداة التدريس والاتصال، وشهدت تلك الفترة تزايدًا كبيرًا في معدلات الالتحاق في مختلف المراحل التعليمية (Chen et al., 2021).

ومن أجل إحداث الجودة في العملية التعليمية قامت الحكومة الماليزية بإجراء العديد من الإصلاحات في المناهج مع العمل على زيادة استخدام تكنولوجيا التعليم، كما اتخذت العديد من الإجراءات من أجل إحداث الفعالية والكفاءة في النظام الإداري للتعليم، وتضمن ذلك الاهتمام بالعملية التعليمية داخل الصف الدراسي، والجوانب الإدارية المختلفة في النظام التعليمي، وكذلك الاهتمام بالمعلم، ويتوقع إجراء المزيد من الإصلاحات وعمليات التطوير في نظام التعليم والتدريب في ماليزيا، وذلك لتحقيق العديد من الأهداف التي من أهمها ضمان إحداث الجودة في التعليم والتدريب لكل المواطنين الماليزيين، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لجعل ماليزيا دولة متقدمة بحلول عام 2025 (وزارة التربية والتعليم الماليزية،2021).

ويهدف التعليم في ماليزيا بشكل عام إلى إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية لمواجهة تحديات العصر، كما يهدف إلى إعداد الأفراد عقليًا وروحيًا وعاطفيًا وجسميًا

إعدادًا قائمًا على الإيمان بالله وطاعته، وتحرص مناهج التعليم على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات ليتحملوا المسؤولية، والقدرة على المساهمة في عملية التنمية الوطنية لتحقيق وضع صناعي جديد، ولتحقيق وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن (Caves et al., 2024; Ministry of Education Malaysia, 2021).

6. **الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة الفارسي (2023) إلى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان وماليزيا، وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطوير آليات صنع السياسات التعليمية في سلطنة عمان في ضوء خبرة ماليزيا؟، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، الذي يقارن بين بلاد العالم المختلفة من أجل وصف وتحليل واقع وآليات صنع السياسات التعليمية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف للاستفادة من تلك الآليات، حيث تم تحليل صنع السياسة التعليمية في ماليزيا في تطوير آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي أشارت ضرورة الأخذ بالخبرات الخاصة بصنع السياسة التعليمية في ضوء خبرة ماليزيا لتطوير آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان.

وسعت دراسة عبيدات وآخرون (2022) إلى تحليل النظام التعليمي في ماليزيا في كل من المدارس والكليات، وتم التعرف على المقررات في كل من المراحل الأساسية والثانوية، والتعرف على السياسات التنظيمية والتشريعات الماليزية، وبين الباحثون إن للحكومة دور كبير في تمويل ودعم التعليم ماديًا، إضافة إلى استعراض الفلسفة التربوية في ماليزيا، كما بين الباحثون المضامين التربوية كالمعلم والطالب والمنهاج، وقد توصل الباحثون إلى أن أسباب التقدم والنجاح في النظام التربوي الماليزي تعود للتخطيط الاستراتيجي، ووضع خطط شاملة للنهوض بالتعليم، والاهتمام بالبحث العلمي، والاهتمام بالموهوبين من الطلبة، واستخدام أفضل التقنيات التعليمية، ومواكبة تكنولوجيا التعليم بالإضافة إلى الدعم المادي الكافي الذي يتناسب مع الخطط الموضوعة.

أما دراسة باليدون وأونغ (Baildon & Ong, 2022) فقد هدفت إلى إجراء مقارنة بين مناهج التعليم الإسلامي في كل من سنغافورة وماليزيا، وذلك من أجل تقصي إمكانية تضمين القيم الإسلامية، مع القيم المتعددة الثقافات في سياق تعليم "آسيان" الإقليمي، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وذلك بتحليل الوثائق الرسمية. وأظهرت النتائج عن وجود اختلافات كبيرة في

الإطار المنهجي، والطرق البيداغوجية، والتوجهات القيمية، ودمج كفاءات القرن 21، مع اقتراح بناء نموذج تكاملي، يجمع بين توجه دولة ماليزيا الإسلامي الروحي، ومنظور دولة سنغافورة المتعدد الثقافات، وذلك لتطوير تعليم إسلامي شامل، وموجه للمستقبل.

وأجرى سن ولاي (Sun & Lay, 2013) دراسة قارنت بين أنماط التدريس السياقي، ومستويات فهم المفاهيم العلمية لدى طلاب المدارس الثانوية في كل من ماليزيا وسنغافورة، وهدفت الدراسة إلى البحث في معالجة الانخفاض في أداء الطلبة الماليزيين في اختبارات العلوم الدولية، وخاصة اختبار TIMSS، وذلك من خلال تقصي ربط المحتوى العلمي لمنهاج العلوم بالحياة اليومية باستخدام التدريس السياقي، من أجل تعزيز الابتكار، والإبداع، والإنتاجية. أظهرت نتائج المقارنة أن الاخفاق في ربط الدروس بالسياقات الحياتية الحقيقية يقلل من فهم العلوم والاهتمام بها، مما يبرز الحاجة المهمة إلى تبني التدريس السياقي كنهج تعليمي رئيس في منهاج العلوم في الماليزي.

وهدفت دراسة إن جي وآخرين (Ng et al., 2011) إلى مقارنة للمناهج العلوم بين ماليزيا ودول أخرى مثل: المملكة المتحدة، وهولندا، والهند، وتركيا، ولبنان، ومقارنة الآلية في تدريس العلوم بين تلك الدول وماليزيا، وذلك ضمن مشروع "التعليم العلمي للتنوع"، والممول من "برنامج الإطار السابع للاتحاد الأوروبي"، وتهدف الدراسة أيضًا إلى فهم الاختلافات في أنظمة التعليم، والمناهج العلمية، واقتراح نهج تعليمي جديد، قائم على التصميم، بحيث يجذب الطلبة، ويحسن تدريس العلوم. وبينت نتائج المقارنة إلى وجود اختلافات في الهياكل التعليمية، والمناهج الدراسية، واستراتيجيات تدريس للعلوم بين تلك الدول، مع وجود تركيز على التنوع الثقافي، ووجود الاهتمام الواضح بمناهج العلوم في الدول الأوروبية.

أجرى إبراهيم وعثمان (İbrahim & Othman, 2010) دراسة مقارنة بين منهاج الرياضيات الثانوي في ماليزيا، ومنهاج الرياضيات الثانوي في سنغافورة، وتهدف الدراسة إلى تقصي محتوى الرياضيات، والمستوى التعليمي الذي يُقدم فيه بين المنهاجين. وكشفت النتائج إلى وجود حاجة مهمة لمراجعة المنهاج الماليزي، لتمكين الطلبة من تحقيق ثقافة رياضية أفضل، وقدرة على تطبيق المعرفة الرياضية في سياقات أخرى، وبمستويات أعلى، مما يعزز قدرات الطلبة على التطبيق الإجرائي، والتفكير الرياضي عالي الرتبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، يتضح أن معظمها اشتركت في الهدف العام المتمثل في الاستفادة من التجارب التعليمية الناجحة – وخصوصًا التجربة الماليزية – من أجل تطوير النظم التعليمية في الدول العربية، وذلك من خلال إجراء مقارنات تربوية تهدف إلى الكشف عن

أوجه التشابه والاختلاف والاستفادة من الخبرات، وقد استخدمت جميعها تقريبًا المنهج المقارن بوصفه أنسب المناهج في مثل هذه الدراسات، نظرًا لما يتيحه من تحليل موضوعي ورؤية شمولية للتجارب الدولية.

وقد تبيّن أن هناك أوجه تشابه واضحة بين هذه الدراسات، لعل أبرزها التركيز المشترك على النظام التعليمي الماليزي كنموذج يحتذى به، حيث عالجت بعض الدراسات آليات صنع السياسات التعليمية في ضوء خبرة ماليزيا كما في دراسة الفارسي (2023)، أو ركزت على فلسفة النظام التربوي الماليزي ومضامينه كما في دراسة عبيدات وآخرين (2022).

ومن حيث أوجه الاستفادة فإن هذه الدراسات تسهم في تأكيد أهمية التجربة الماليزية في تطوير التعليم، كما توفر لك أرضية صلبة لبناء إطار المقارنة بين الأردن وماليزيا، فنتائجها تبرز عناصر يمكن أن توجهنا مثل: الأهداف التربوية، مضامين المناهج، طرق التدريس، أساليب التقويم، وأدوار المعلم والطالب، كما أنها تبرهن على أن الدول العربية (عُمان، السعودية، مصر) قد استفادت بالفعل من التجربة الماليزية في تطوير التعليم، وهو ما يعزز فكرة إمكانية استفادة الأردن أيضًا من هذه التجربة خصوصًا في مجال تطوير مناهج العلوم.

وأخيرًا يتضح وجه التميز البحث الحالي من خلال تركيزه على المناهج الدراسية–وتحديدًا منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، وهو مجال لم تتطرق إليه الدراسات السابقة التي اقتصرت في الغالب على السياسات التعليمية أو النظام التعليمي بصورة عامة، كما أن الاقتصار على المقارنة بين دولتين فقط (الأردن وماليزيا) يتيح عمقًا في التحليل ودقة في النتائج، بخلاف الدراسات التي تناولت أكثر من دولة، إضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تتميز بطابعها التطبيقي من خلال تحليل الوثائق والمنهاج بشكل مباشر، مما يجعله أكثر ارتباطًا بالواقع التربوي وأقرب إلى صناع القرار في مجال المناهج.

7.منهجية الدراسة وأدواتها:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق خطوات منهجية منظمة، حيث تم تحليل ممنهج لمنهاجي العلوم للصف السادس الأساسي في كلٍّ من المملكة الأردنية الهاشمية وماليزيا، وذلك عبر تحليل محتوى كل منهج بصورة تفصيلية، وذلك بتحليل المصادر المنهجية التالية: الإطار العام للمناهج، ودليل المعايير والمؤشرات، والوثاق الرسمية لكلا الدولتين فيما يتعلق بمناهج العلوم، وتحديدًا للصف السادس الأساسي، وذلك بهدف الحصول على صورة شاملة ودقيقة تمكّن من إجراء مقارنة علمية متكاملة بين المنهاجين.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة بغية إجراء المقارنة بين منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية وماليزيا على أداة تحليل المحتوى كأداة رئيسة. وجرى تصميم الأداة على شكل نموذج تحليلي يتكون من قائمة تحليل شاملة، وتغطي أبعاداً وعناصر رئيسة للمناهج، مثل الفلسفة، والأهداف التعليمية، ومواضيع المحتوى العلمي (الفيزياء، والكيمياء، وعلم الحياة، وعلوم الأرض)، وعمق معالجة المفاهيم، كما تضمنت الأداة استخدام مقاييس تدريجية (0-5) لقياس الاهتمام والمراعاة لكل موضوع، لإجراء المقارنة الدقيقة بين المنهجين.

وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على خمسة مختصين في تدريس العلوم وبناء المنهاج، إذ أجمعوا على ملاءمتها، بنسبة تزيد عن 90%، بعد إجراء تعديلات طفيفة. أما موثوقيتها، فقد تم استخدام ثبات التحليل بين الأشخاص، مع استخدام معامل كابا، الذي بلغ 0.92، مما يعكس درجة جيدة من الثبات.

إجراءات التحليل:

طبقت الباحثة أداة التحليل على الإطار العام للمناهج، ودليل المعايير والمؤشرات، والوثائق الرسمية لمناهج العلوم للصف السادس الأساسي، وتم تسجيل نتائج التحليل في جدول مقارنة، وذلك لمعرفة واستخراج التشابهات والاختلافات، مما أمكن من إجراء تحليل موضوعي وممنهج لكلا المنهاجين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّ على: "ما الفلسفة التربوية التي يقوم عليها منهاج العلوم للصف السادس في الأردن وماليزيا؟"

للإجابة عن هذه السؤال جرى تحليل الوثائق الرسمية لمنهاج العلوم في الأردن وماليزيا، التي تبين فلسفتها، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): عناصر التحليل المقارن: الفلسفة:

العنصر	المنهاج الأردني	المنهاج الماليزي	المقارنة (الاختلافات/التشابهات)
الفلسفة	يرتكز منهاج العلوم في الأردن على إطار فلسفي وتربوي واضح حددته وزارة التربية والتعليم في الإطار العام للمناهج، وهو مستمد من الدستور الأردني، ومن مبادئ الحضارة العربية الإسلامية، والثورة العربية الكبرى، والتجربة الوطنية الأردنية.	ويقوم منهاج العلوم في ماليزيا على الفلسفة الوطنية للتعليم (National Education Philosophy) التي تهدف إلى بناء إنسان متكامل من الناحية العقلية والروحية والانفعالية والجسدية، في توازن وانسجام، مستندًا إلى القيم الدينية والأخلاقية.	كلا المنهاجين يركزان على فلسفة تربط العلوم بالقيم، وخاصة الوطنية والثقافية، لكن المنهاج الماليزي يركز على بعد التنمية الشاملة، ومهارات القرن 21، بينما المنهاج الأردني يركز على الإيمان الإسلامي، والتأمل في الكون.

وفيما يلي تفصيل لنتائج السؤال لكلا المنهاجين:

أولًا: المملكة الأردنية الهاشمية

وفق الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية الذي أقرته وزارة التربية والتعليم بناء على قرار المجلس الأعلى للمركز الوطني لتطوير المناهج في جلسته رقم (2024/5) تاريخ 2024/7/11 وقرار مجلس التربية والتعليم رقم (2024/138) تاريخ 2024/8/13، فإن منهاج العلوم يقوم على فلسفة تربوية شاملة تهدف إلى تنمية التفكير العلمي والتحليلي والناقد لدى الطلبة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات العلمية التي تساعدهم على تفسير الظواهر الطبيعية والتعامل مع معطيات الحياة المعاصرة بوعي ومسؤولية.

وتستند هذه الفلسفة إلى رؤية تسعى إلى إعداد طلبة قادرين على البحث، والاكتشاف، والتجريب، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام المعرفة العلمية في حياتهم اليومية، مع تعزيز قدرتهم على حل المشكلات، ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، وقد أكد الإطار العام على أن العلوم تُدرَّس بوصفها أداة لفهم مكونات الكون، وبناء شخصية الطالب ليكون باحثًا ومفكرًا يمتلك القدرة على الوصول إلى الحقائق العلمية.

ويقوم هذا الإطار على أسس فكرية تتمثل في الإيمان بالله، واحترام القيم الإنسانية، وتنمية السلوك الأخلاقي المتوازن، كما يقوم على أسس وطنية وقومية مثل تعزيز الانتماء للأمة العربية والإسلامية، والتأكيد على مركزية القضية الفلسطينية، ودعم الوحدة العربية، أما من الناحية الاجتماعية فيركز على مبدأ العدالة والمساواة والحرية والمشاركة المجتمعية، وإعداد إنسان قادر على خدمة وطنه والتفاعل مع قضايا عصره.

ثانيًا: ماليزيا:

يحظى التعليم بمكانة محورية في الفلسفة التربوية الماليزية، حيث يُنظر إليه على أنه الاستثمار الأهم لبناء الدولة وتنمية المجتمع، وقد تبنت ماليزيا توجهًا استراتيجيًا يؤكد أن التعليم هو أداة النهوض الحضاري، وأن العلوم والتقنيات الحديثة تمثل ركائز أساسية لمواجهة تحديات العولمة وعصر المعلوماتية، وقد عكست الخطابات الرسمية والسياسات التعليمية الماليزية هذا التوجه، من خلال الدعوة إلى الجمع بين دراسة العلوم والتكنولوجيا والحفاظ على القيم الثقافية والدينية، وتوجيه جزء من الطاقات البشرية لاكتساب مهارات البحث العلمي ومهارات عصر المعلومات، بما يضمن اللحاق بركب الدول المتقدمة، وتستند هذه الفلسفة إلى رؤية مفادها أن تخطيط وتنمية الثروات البشرية هو السبيل لتعويض الفجوات التقنية، واستعادة دور الأمة في الإسهام الحضاري كما كان في العصور التي تميزت فيها بالريادة العلمية (Chen et al., 2021).

وإن الفلسفة التربوية لمنهاج العلوم الماليزي في الصف السادس تهدف إلى بناء طالب مستنير علميًا، متمكن من أدوات البحث والاستقصاء، متوازن بين المعرفة والقيم، قادر على حل المشكلات ومواجهة تحديات المستقبل، ضمن إطار شامل يربط بين العلم، التكنولوجيا، القيم الإنسانية، والاستدامة البيئية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصّ على: "ما الأهداف العامة التي يقوم عليها منهاج العلوم للصف السادس في الأردن وماليزيا؟"

للإجابة عن هذه السؤال جرى تحليل الوثائق الرسمية لمنهاج العلوم في الأردن وماليزيا، التي تبين الأهداف العامة لمناهج العلوم، وتحديدًا للصف السادس الأساسي، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): عناصر التحليل المقارن: الأهداف العامة

العنصر	المنهاج الأردني	المنهاج الماليزي	المقارنة (الاختلافات/التشابهات)
الأهداف العامة	- تعريف الطلبة بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالكون والطبيعة مثل الشمس والقمر وحركة الأجرام السماوية، والظواهر الجوية، والعلاقات بين الكائنات الحية وبيئاتها. - تنمية الفهم العلمي للظواهر الطبيعية والعمليات الجيولوجية المؤثرة في سطح الأرض (كالزلازل والبراكين) ومظاهر الطقس والمناخ. - تعزيز مهارات البحث والاكتشاف من خلال الملاحظة والتجريب وربط المفاهيم العلمية بالتطبيقات الحياتية. - إكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو البيئة عبر إدراك العلاقات البيئية وتأثير الإنسان فيها، وتقدير أهمية المحافظة على الموارد الطبيعية. - إعداد المتعلمين لمتابعة التعليم في المراحل الأعلى من خلال بناء أساس متين في المفاهيم والعمليات العلمية، وربطها بالتكنولوجيا ومجالات العلوم التطبيقية.	- تنمية الثقافة العلمية، من خلال تزويد الطلبة بالمفاهيم الأساسية في مجالات علوم الحياة، الفيزياء، علوم المواد، علوم الأرض والفضاء، والتكنولوجيا والاستدامة - إكساب الطلبة مهارات علمية متعددة تشمل: مهارات الاستقصاء العلمي، والمهارات العملية، ومهارات التفكير العليا (HOTS)كالتحليل والتقويم والإبداع، وترسيخ التعلم القائم على الاستقصاء. - تعزيز الاتجاهات العلمية والقيم الأخلاقية عبر تنمية الفضول العلمي، والتقدير الواعي للعلم ودوره في خدمة الإنسان، واحترام الطبيعة. - إعداد الطلبة لمواجهة تحديات القرن 21 من خلال ربط العلوم بالتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) وإكسابهم مهارات حياتية تمكّنهم من حل المشكلات الواقعية واتخاذ القرارات المناسبة. - تقدير العلاقة بين العلم والمجتمع، بما يشمل فهم تأثير التكنولوجيا على الحياة اليومية، والتفكير في قضايا الاستدامة، وحماية البيئة، وتقدير مزايا وعيوب التكنولوجيا الحديثة.	تشابه في تغطية المواضيع الأساسية، مثل: الكائنات الحية، والمادة، والطاقة، والأرض، والفضاء، وكلا المنهاجين يهتم بالاتجاهات والقيم، لكن المنهاج الماليزي يهتم ويركز بشكل أكثر على الأنشطة العملية والمهارية للتفكير النقدي والإبداعي، بينما يركز المنهاج الأردني على الجانب المعرفي بشكل أكثر من المهاري.

وفيما يلي تفصيل لنتائج السؤال لكلا المنهاجين:

أولًا: المملكة الأردنية الهاشمية:

تنعكس الفلسفة في أهداف منهاج العلوم للصف السادس التي تسعى إلى تنمية قدرات الطالب العلمية والفكرية، وصقل مهاراته في البحث والاستقصاء، وربط العلم بحياته اليومية وقضايا المجتمع، وبذلك فإن فلسفة منهاج العلوم الأردني في الصف السادس الأساسي تسعى إلى بناء جيل واعٍ علميًا، قادر على التفكير الناقد والإبداعي، وعلى توظيف المعرفة العلمية في مواجهة تحديات الحياة اليومية، بما يعكس انسجامًا مع الرؤية الوطنية في تطوير التعليم وتجويده.

وكذلك يرتكز الإطار الأردني على رؤية تُنمّي الكفايات العلمية عبر مخرجات تعلم محدّدة، وتُصعّد المعارف والمهارات والقيم بصورة تدرّجية من رياض الأطفال حتى الصف 12 داخل سبعة مجالات مرجعية، مع تضمين صريح لمهارات القرن 21، والنهج التكاملي STEM، وتوجيهات منهجية للتدريس والتقويم.

ثانيًا: ماليزيا:

تُترجم فلسفة مناهج العلوم في الأهداف التعليمية العامة للعلوم بتنمية التفكير العلمي والإبداعي من خلال التعلم بالاكتشاف والتجريب، وإكساب المتعلمين مهارات البحث العلمي والقدرة على حل المشكلات بأسلوب منظم قائم على الاستقصاء، وغرس القيم العلمية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، والتأكيد على أهمية المحافظة عليها واستدامتها، وبناء مجتمع علمي وتكنولوجي ديناميكي، يوازن بين التقدم المعرفي والقيم الإنسانية، ويسهم في تحقيق التنمية المستدامة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نصّ على: " ما أوجه التشابه والاختلاف في مجالات محتوى العلوم (علوم الحياة، الفيزياء، الكيمياء، الأرض والفضاء) بين الأردن وماليزيا؟"

للإجابة عن هذه السؤال جرى تحليل الوثائق الرسمية لمنهاج العلوم في الأردن وماليزيا، التي تبين مجال المحتوى، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): عناصر التحليل المقارن: المحتوى

العنصر	المنهاج الأردني	المنهاج الماليزي	المقارنة (الاختلافات/التشابهات)
المحتوى العلمي	يركز توزيع المحتوى على علوم الحياة (الخلية، عمليات الحياة) على نحوٍ ملحوظ، مع حضور متوازن لمفاهيم من الفيزياء والكيمياء عبر وحدتي الطاقة وبنية المادة وخصائصها/العناصر والمركبات، إضافة إلى مكوّن الأرض والفضاء من خلال وحدة «حركات على الأرض وفي الفضاء». وفي المقابل، تُظهر النتائج غياب وحدات الضوء والكهرباء/المغناطيسية وجسم الإنسان وصحته في هذا الصف تحديدًا، وهو ما يحدّ من تغطية بعض جوانب العلوم الفيزيائية والبيولوجيا البشرية في المرحلة نفسها.	تقدّم حِزمًا موضوعية تطبيقية تُبرز الكائنات الدقيقة والميكانيكا (قوة/سرعة/ثبات)، وسياقات تقنية مُباشرة (حفظ الغذاء وإدارة المخلفات والتكنولوجيا). حضور المجالات الأربعة جميعها، وتوظيف الاستقصاء والقياس، والحرص على ربط المفاهيم بواقع الطالب (طاقة، صحة، بيئة، موارد، ظواهر فلكية).	يغطي المنهجان في الأردن وماليزيا المجالات العلمية الأربعة كلها، ويربطان التعلم بسياقات الحياة اليومية ويُدخِلان مهارات الاستقصاء والقياس، والاختلاف الجوهري بينهما يظهر في أن المنهاج الأردني يميل إلى بناءٍ مفاهيميّ متدرّج يترافق مع تجارب صفّية قصيرة ومهارات مخبرية، بينما تميل ماليزيا إلى حِزم موضوعية قصيرة مرتبطة بالسياقات التقنية والاستدامة، مع إبرازٍ صريح لوحدات (مهارات علمية، وتقنية).

وفيما يلي تفصيل لنتائج السؤال لكلا المنهاجين، وذلك حسب الفروع العلمية التالية:

علوم الحياة: في المنهاج الأردني تُغطَّى علوم الحياة من الداخل إلى الخارج: «من الخلية إلى الجسم» تبني الهرم الحيوي من الخلية حتى الأجهزة، ثم «البيئة» تربط الكائن بمواطنه والسلاسل والشبكات الغذائية والعوامل المؤثرة فيها. أما ماليزيا فتقدّم طيفًا أوسع للتكاثر، والجهاز العصبي، والسلوكات الصحية، وعمليات وعوامل النمو، وأنماط التفاعل، والانقراض، والبقاء. ويلتقي الطرفان في ترسيخ فهم العلاقة بين الكائن وبيئته وتعزيز المسؤولية البيئية، لكن ماليزيا تُفرد وحدات متخصصة للكائنات الدقيقة والتنوّع الحيوي والحِفظ، في حين يركّز الأردن على البناء التشريحي–الوظيفي ثم ينتقل إلى البيئة بصورة تكاملية.

الفيزياء: يعالج المنهاج الأردني الفيزياء عبر ثلاث وحدات محورية: الشغل والطاقة (أشكال الطاقة وتحولاتها وسلوك الاستهلاك الرشيد)، والصوت (طبيعة الموجة وانتقالها وخصائصها وتطبيقات العزل والسلامة)، والحرارة (مفهومها وطرائق انتقالها وتأثيرها في المواد والطقس). في المقابل، تضع ماليزيا التركيز على الميكانيكا الأساسية (القوة والاحتكاك والضغط الجوي وتطبيقاته)، والسرعة

ومعادلاتها، وثبات ومتانة الهياكل (بعد صناعي). ويلتقي المنهجان في اعتماد القياس والتجريب والربط بالحياة اليومية، بينما يختلفان في اختيار الموضوعات: الأردن يبرز الموجات والحرارة والطاقة، وماليزيا تبرز القوة والسرعة والهياكل الهندسية.

الكيمياء: في المنهاج الأردني تظهر الكيمياء في: المادة (البنية الجسيمية والخواص والتغيّرات)، والمخاليط وطرائق فصلها، حيث تُنمَّى مهارات مخبرية عملية مثل الترشيح، والتقطير، والتبلور تحت إجراءات أمان واضحة، وربطٍ بتطبيقات منزلية كتنقية المياه. وفي المنهاج الماليزي تُعالَج علوم المادة ضمن سياقات حياتية وتقنية مباشرة، وتهتم بمواضيع: فساد الغذاء وطرائق الحفظ ومشروع صفّي، وإدارة المخلفات القابلة/غير القابلة للتحلّل وطرق الإدارة السليمة، إضافةً إلى وحدة التكنولوجيا التي تؤطر الاستخدام المسؤول للتقنية. يتقاطع الطرفان في بناء مفاهيم المادة وربطها بالحياة، بينما يميل الأردن إلى إتقان الإجراءات المخبرية، وتميل ماليزيا إلى مشروعات تطبيقية داخل إطار الاستدامة وسلامة الغذاء وإدارة الموارد.

علوم الأرض والفضاء: يقدّم المنهاج الأردني بعدين متكاملين هما: الإنسان والأرض (موارد الأرض، المكوّنات، المخاطر الطبيعية وتأثير الإنسان)، وعلوم الفضاء (النظام الشمسي وحركة الأرض والقمر والظواهر الفلكية وربطها بالمواسم والمدّ والجزر). وفي المنهاج الماليزي يُركَّز على ظواهر محددة في الفضاء (الخسوف/الكسوف وشروط حدوثهما وآثارهما)، والمجرات (درب التبانة وموقع النظام الشمسي). ويلتقي المنهجان في تنمية مهارات الرصد والتفسير وربط السماء بحياة الإنسان، لكن الأردن يضيف بعد الموارد والمخاطر الأرضية، بينما ماليزيا تذهب أعمق في التفسير الفلكي المحدّد للكسوف/الخسوف والمجرّات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصّ على: "ما نقاط القوة في كل من منهاج العلوم الأردني والماليزي التي يمكن تبادلها لتحسين جودة التعليم العلمي في البلدين؟"

للإجابة عن هذه السؤال جرى تحليل الوثائق الرسمية لمنهاج العلوم في الأردن وماليزيا، التي تبين فلسفتها، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): عناصر التحليل المقارن: مواطن القوة

العنصر	المنهاج الأردني	المنهاج الماليزي
مواطن القوة	- اتساق معياري قوي: هيكل هرمي واضح، مواءمة رأسية/أفقية، وضبط جودة المحتوى والنشاطات والتقويم؛ ما يُنتج تسلسلًا مفاهيميًا خاليًا من الفجوات . - تركيز صريح على مهارات القرن الحادي والعشرين والتعلّم الذاتي والإبداع ضمن بنية معايير وطنية قابلة للقياس، وتحديد «العمق المعرفي» لكل ناتج؛ وهذا يرفع سقف التحدّي المعرفي تدريجيًا . - منظومة تقويم مبنية على المعايير تستخدم الروبركس والاختبارات الوطنية والدولية لمراقبة الاتساق والجودة . - معايير جودة للتأليف والأنشطة تُلزم الدقة العلمية، والارتباط بالسياق المحلي، وتنوّع العرض والتمثيلات، والعمل الجماعي، وتوظيف التقنية والتعلم المدمج.	- معايير واضحة للمخرجات: ثلاثية (معيار محتوى/تعلم/أداء)، مع سلالم أداء (1–6) تصف بدقّة تقدّم الطالب معرفيًا ومهاريًا وقيميًا، وتُسند حكم المعلّم المهني. - تركيز قوي على STEM و PBL، وحدات كاملة تُبنى كمشروعات (حفظ الطعام، إدارة النفايات، الثبات والقوة، التكنولوجيا). - محورية الاستدامة: تضمين صريح لعناصر الاستدامة البيئية والعالمية والمواطنة، ممّا يربط العلم بقضايا المجتمع (النفايات، الطاقة، التنوع الحيوي). - تنويع وسائل العرض والتواصل: محاكاة، نمذجة، رسوم وجداول، منتجات رقمية، عروض، ما يوسّع قنوات التعلّم ويخاطب أنماطًا متعدّدة لدى المتعلمين. - مرونة «الأنشطة المحلية»: عمود الملاحظات يُتيح توطين الأنشطة وفق البيئة المحلية وموارد المدرسة، دون الإخلال بالمعايير.

وفيما يلي تفصيل لنتائج السؤال لكلا المنهاجين:

من أبرز نقاط القوة في منهاج العلوم الأردني تركيزه على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعه: الناقد، الإبداعي، والاستقصائي. كما يتميز بتنوع مصادر التعلم، واستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تعزز مشاركة الطالب، وربط المعرفة العلمية بقضايا المجتمع. ويُعتبر الاهتمام بتطوير مهارات الاتصال الشفوي والكتابي والحاسوبي عاملًا داعمًا لتأهيل الطلبة لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وأبرز ما يميز المنهاج هو التدرّج المفاهيمي الواضح، وكثافة الأنشطة العملية القصيرة، والربط المتكرر بالحياة اليومية وقضايا البيئة والطاقة؛ وهي عناصر قابلة للمقارنة والتبادل مع أي تجربة أخرى لتحسين جودة التعلّم العلمي.

وكشفت النتائج أن لدى المنهاج الأردني في الصف السادس قوة واضحة في تأسيس مفاهيم علوم الحياة (الخلية وعملياتها) مع توازن مقبول في مفاهيم المادة والطاقة والأرض/الفضاء؛ ما

يوفر قاعدة مفهومية متينة للانتقال إلى مفاهيم أكثر تقدّمًا لاحقًا. وفي الوقت نفسه، تُشير الدراسة إلى حاجة لتحسين التغطية بإدراج أو تعزيز موضوعات الضوء والكهرباء/المغناطيسية وجسم الإنسان وصحته داخل محتوى هذا الصف، استرشادًا بخبرات مقارنة أظهرتها الدراسة، كما أوصت بمراجعة أوزان بعض الوحدات (مثل الخلية ومصادر الطاقة) لتحقيق اتزانٍ أفضل بين المجالات.

ويقدّم المنهاج بنية حلزونية متماسكة تبدأ من البنى الدقيقة (الخلية وبنية المادّة) ثم تمتد إلى النُّظم الطبيعية (الإنسان والأرض/البيئة) وتطبيقات الفيزياء (الشغل والطاقة، الصوت، الحرارة) وصولًا إلى الفضاء؛ وهو تسلسل واضح عبر فصلي العام ويُسهِّل البناء التراكمي للمفاهيم والمهارات العلمية، ويتضح ذلك من توزيع الوحدات في كل فصل ومن تقديم مقدمة موحّدة تؤكد فلسفة التطوير وتحديث المحتوى.

يتبنّى المنهج الماليزي بصورة صريحة منحى STEAM لدمج العلوم بالتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والأدب داخل الأنشطة، ما يعمّق الاستقصاء ويربط المعرفة بسياقات متعددة التخصصات واللغة العلمية. ورد ذلك نصًّا في مقدمات الكتابين، ويُعزّز المحتوى مهارات الاستقصاء وعمليات العلم الأساسية (الملاحظة، القياس، التصنيف، المقارنة، الترتيب/التسلسل، التوقّع، التواصل، وجمع البيانات وتدوينها)، ويقدّم أسئلة متنوّعة تراعي الفروق الفردية وتُنمّي التفكير وحلّ المشكلات، مع توظيف خطوات الطريقة العلمية للوصول إلى النتائج، وهذه الملامح منصوص عليها في مقدمات الكتب وملاحظاتها التربوية .

وإن تنويع أدوات التقييم سمة بارزة، وتقويمات تُثير التفكير، وأخرى تحاكي الاختبارات الدولية، ويتضمن أنشطة وتجارب لتدريب الطلبة عمليًا على مهارات الاستقصاء وتنمية اتجاهات إيجابية نحو العلم، وهذا يوفّر مزيجًا من التقييمات التكوينية والختامية والمهام الأدائية. وكذلك فإن الربط بالحياة الواقعية حاضر بنصوص وأنشطة، وهذه تساعد على تُقرّب المفاهيم وتفتح مجالات لمشاريع صغيرة ومهام تصميمية.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

- دمج مهارات القرن 21 بشكل أعمق والتركيز على عناصر: الابتكار، والتعاون، والتواصل في أهداف منهاج العلوم الأردني، وذلك بالاستفادة من التركيز في المناهج الماليزية على التفكير النقدي، والتعلم الاستقصائي.
- تعزيز الأنشطة العملية والتجارب: زيادة نسبة الأنشطة العلمية التطبيقية في مناهج العلوم الأردنية، لتشجيع المهارات العملية، والتفكير النقدي، كما يطبق في منهاج العلوم الماليزي، الذي يدمج تجارب وأنشطة تفاعلية في عدة مواضيع مثل: الطاقة، والبيئة.
- إجراء المزيد من دراسات المقارنة لمناهج العلوم الأردنية مع دول متعددة، مع التركيز على الدول التي تحقق مستويات متقدمة في تدريس العلوم، مثل سنغافورة.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو غزلة، محمد (2023). *قراءة وتحليل لمشاركة الأردن في اختبار Pisa 2022: نتائج خطيرة*. أسترجع من: https://jo24.net/article/490088.

الشوبكي، فداء (2021). إعداد المعلم الفلسطيني مقارنة بنظرائه في الدول المتقدمة: دراسة مقارنة فلسطين – فنلندا – اليابان – ماليزيا. *مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، 10* (2)، 281–309.

الطويسي، أحمد والكساسبة، أنسام (2022). عوامل تحسن أداء الطلبة الأردنيين على دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) من وجهة نظر المعنيين في الأردن. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 5*(2)، 391-450.

عبابنه، عماد والبرصان، إسماعيل، وابو غليون، عمر (2024). تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم في الأردن لمشاركتها في الدراسة الدولية بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، 2*(14)، 1-23.

عبيدات، محمد أحمد، وأبو عزم، محمد خالد، والبطاينة، هبة أحمد، وجاد الله، طلافحة، شفاء خالد إسماعيل، وجاد الله، ريم أحمد (2022). واقع النظام التربوي في ماليزيا: دراسة تحليلية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 7*(2)، 240–211.

الفارسي، عبد الله بن علي بن محمد (2023). آليات صنع السياسة التعليمية: دراسة مقارنة بين سلطنة عمان وماليزيا. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 34*(4)، 401–432 .

المركز الوطني لتطوير المناهج (2024). الإطار الخاص لمبحث العلوم ومعاييرها ونتاجات تعلمها ومؤشرات أدائها. أسترجع من: https://qr.nccd.gov.jo/QR/Frameworks

وزارة التربية والتعليم (2025). *دور الهاشميين في تطوير التربية والتعليم في الأردن*. أسترجع من: https://moe.gov.jo/ar/node/16242

وزارة التربية والتعليم الماليزية (2021). خطة التعليم في ماليزيا (2013-2025)، مرحلة ما قبل المدرسة إلى ما بعد الثانوي. ترجمة: مركز البيان للدراسات والتخطيط، العراق.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Baildon, M., & Ong, M. W. L. (2022). Singapore Teachers' perceptions of research in practice: Contexts, constraints, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, *119*, 103850. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103850

Caves, K. M., Rageth, L., & Renold, U. (2024). Apples inside orange peels: Exploring the use of functional equivalents for comparing curriculum processes across contexts. *Research in Comparative and International Education*, *19*(3), 261. https://doi.org/10.1177/17454999241258928

Chen, P., Goncharova, A., Pilz, M., Frommberger, D., Li, J., Романова, О. А., & Lin, Y. (2021). International Curriculum Comparison in Vocational Education and Training: A Collaborative Development of an Analysis Instrument. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *8*(4), 16. https://doi.org/10.13152/ijrvet.8.4.2

İbrahim, Z. B., & Othman, K. I. (2010). Comparative Study of Secondary Mathematics Curriculum between Malaysia and Singapore. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *8*, 351. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.049

Ministry of Education Malaysia. (2021). *Primary school standard curriculum. Science Curriculum and Assessment Standard Document Year 6*, (ENGLISH EDITION). Retrieve from: https://www.moe.gov.my/storage/files/shares/Dasar/PPPM/PPPM%20Laporan%20Tahunan%202023%20%28BI%29.pdf

Ng, S. C., Choy, S. C., Oo, P. S., & Teh, F. C. C. L. W. (2011). *A Comparative Study of the Curriculum and Approach towards Teaching Science: An International Study*. https://www.researchgate.net/profile/Chee_Choy/publication/242019051_A_Comparative_Study_of_the_Curriculum_and_Approach_towards_Teaching_Science_An_International_Study/links/0deec51cbd1e5cf3a5000000.pdf

OECD. (2023). *PISA 2025 Science Framework*. Paris: OECD.

Sun, L. K., & Lay, Y. F. (2013). Perbandingan Pola Pembelajaran Kontekstual dan Tahap Pemahaman Konsep Sains Pelajar Sekolah Menengah Rendah di Malaysia dan Singapura. *Jurnal Teknologi*, *63*(2). https://doi.org/10.11113/jt.v63.2017

WIPO. (2019). *Global Innovation Index 2019*. Cornell University, USA.

.

A Comparative Analytical Study between the Science Curriculum for the Sixth Grade in Jordan and Malaysia

Abstract

This study aimed to compare the sixth-grade science curricula in Jordan and Malaysia in terms of philosophy, objectives, content, and the strengths of each. To achieve these objectives, the study employed a descriptive-analytical approach and developed a content analysis tool that was validated and tested for reliability. The two curricula were analyzed using multiple sources, including the curriculum framework, the standards and indicators guide, and relevant official documents. The results showed that both curricula share a commitment to continuous development in response to scientific and technological advancements, but differ in their approaches to development and implementation. In Jordan, the curriculum follows a progressive conceptual path that emphasizes experimentation, laboratory activities, and connecting concepts to everyday life, while integrating STEAM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) and 21st-century skills. In Malaysia, the curriculum relies on clear, outcome-based standards and promotes project-based learning (PBL) in real-life contexts, with a focus on sustainability and the integration of knowledge, skills, and values. It is also evident that Jordan leans towards conceptual development and laboratory practice, while Malaysia leans towards practical applications and technological contexts. The study recommends an exchange of strengths between the two countries, in terms of Jordan benefiting from the clarity of standards and applied projects in the Malaysian curriculum, and Malaysia benefiting from the conceptual progression and laboratory activities in the Jordanian curriculum.

Keywords: Comparative study, science curricula, sixth grade, Hashemite Kingdom of Jordan, Malaysia.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/10/1م تاريخ قبول البحث: 2026/1/12م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

تمكين ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: دراسة مقارنة للتشريعات الأردنية والأمريكية مع اقتراح تصورقانوني داعم

د. أفنان عبد الحافظ الديات* عبيرحمود الرواحنة** د. شامة يحيى الحديد***

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تحليل التشريعات الوطنية والدولية ذات الصلة بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، مع التركيز على التجربة الأردنية ومقارنتها بالنموذج الأمريكي. وقد اعتمد البحث المنهج التحليلي المقارن لرصد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الأطر التشريعية، واستكشاف مدى انسجامها مع المبادئ التي نصت عليها الاتفاقيات الدولية، وبخاصة اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. خلصت الدراسة إلى أن التشريعات الأردنية، على الرغم من تطورها النسبي بدءًا من قانون رعاية المعوقين لعام 1993 وصولًا إلى قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2017، ما تزال تواجه تحديات تتعلق بضعف آليات التنفيذ، وغياب مؤشرات أداء واضحة، وتشتت الجهود المؤسسية. في المقابل، أظهرت التجربة الأمريكية تكاملاً أكبر بين التشريعات، مثل قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) وقانون الأميركيين ذوي الإعاقة (ADA)، وبين سياسات التعليم العالي ومبادئ العدالة والإنصاف. وبناءً على ذلك، يقترح البحث تصورًا قانونيًا لتعزيز منظومة التعليم العالي الدامج في الأردن، يتضمن صياغة نصوص قانونية واضحة، وإنشاء آليات متابعة وتقييم، وربط سياسات الدمج بالأطر الوطنية للتنمية المستدامة. تسهم هذه الرؤية في تعزيز حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وضمان مشاركتهم الفاعلة في الحياة الأكاديمية والمجتمعية.

الكلمات المفتاحية :تمكين ذوي الإعاقة، مؤسسات التعليم العالي، التشريعات الاردنية، التشريعات الأمريكية، القانون الداعم

* محاضر متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
Afnan.Aldayyat@wise.edu.jo
** مدرسة، قسم القانون المقارن، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
*** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1.المقدمة:

أضحى موضوع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة محور اهتمام متزايد لدى الباحثين والدراسات التربوية، إذ يُنظر إليه بوصفه أحد المكونات الرئيسة للتنمية المستدامة التي تكفل إرساء مبادئ المساواة والعدالة بين جميع أفراد المجتمع، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة، بما يسهم في تمكينهم ودعمهم في مختلف جوانب الحياة، وصولًا إلى تحقيق استقلاليتهم الكاملة وتعزيز مشاركتهم الفاعلة في المجتمع. وعلى الرغم من وجود العديد من التشريعات الوطنية والاتفاقيات الدولية التي تنص صراحةً على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، فإن الواقع التطبيقي لا يزال يواجه تحديات متعدّدة تحول دون تفعيل هذه الحقوق بصورة شاملة وفعّالة (UN CRPD, 2006).

وفي هذا الصدد، تُعد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN CRPD)، التي أُقرت عام 2006 وحددت قواعدها الموحدة لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة، حجر الزاوية في إعادة صياغة الأطر والسياسات القانونية والتنظيمية الوطنية الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة، ليس فقط في الولايات المتحدة الأمريكية، بل في جميع دول العالم، من خلال إلزامها بمراجعة قوانينها وأنظمتها لتصبح أكثر شمولية لكافة شرائح المجتمع (الخطيب، 2013؛ الأمم المتحدة، 2006).

وفي مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، شكّلت القوانين والتشريعات المعتمدة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المنطلق الأول والرئيس لمواجهة أي شكل من أشكال التمييز، وبالتالي ضمان توفير فرص متكافئة في الحقوق والخدمات المقدمة لهم. وفي المقابل، يُعد غياب هذه القوانين والتشريعات من أبرز المعوقات التي تعيق نجاح برامج الرعاية والتأهيل الموجهة للأشخاص ذوي الإعاقة (الخطيب، 2013).

ولم تكن المملكة الأردنية الهاشمية بعيدة عن هذه التطورات التشريعية العالمية، إذ صادقت على الاتفاقية الأممية وأقرت قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 .وقد نصّ هذا القانون في المادة (17) على حق كل شخص ذي إعاقة في التعليم، وحظر استبعاده من أي مؤسسة تعليمية بسبب إعاقته، مع إلزام الجهات المختصة بتوفير التسهيلات المعقولة والبدائل التعليمية الملائمة. كما أكدت المادة (18) من القانون على ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم، بالتنسيق مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بوضع السياسات التعليمية الشاملة، وتطوير المناهج الدراسية بما يضمن ترسيخ ثقافة الحقوق والإدماج

الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة (حكومة المملكة الأردنية الهاشمية، 2017).

2.مشكلة الدراسة:

لقد بات موضوع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة يحظى باهتمام متزايد في الأبحاث والدراسات التربوية والاجتماعية، نظرًا لما له من دور محوري في تعزيز التنمية المستدامة، وضمان مبدأ المساواة بين جميع أفراد المجتمع، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة (UNESCO, 1990). وتكتسب الأطر القانونية والتنظيمية أهمية بالغة في توجيه السياسات التعليمية وصياغة الحقوق الممنوحة لذوي الإعاقة، بما يتيح لهم الوصول إلى فرص متكافئة في التعليم العالي.(United Nations, 2006)

وتعكس الأدبيات الحديثة أهمية التشريعات الدولية، وعلى رأسها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي اعتمدتها الأمم المتحدة عام 2006، التي أصبحت مرجعًا عالميًا للدول في تطوير سياساتها الوطنية لضمان شمولية الحقوق وعدم التمييز .(CRPD Committee, 2018) ويُعد هذا الإطار الدولي حجر الزاوية في إعادة صياغة القوانين المحلية، لا سيما في الدول التي تسعى إلى تعزيز دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي.(Hehir & Schifter, 2011)

وفي سياق التعليم العالي، تشكل القوانين والتشريعات حجر الأساس لمواجهة التمييز وضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فيما يظل غيابها أو ضعف تطبيقها من أبرز العوائق التي تحد من فعالية الخدمات المقدمة لهذه الفئة .(Al-Asali, 2019) ومع التطورات العالمية في القرن الحادي والعشرين، لم تغب المملكة الأردنية الهاشمية عن هذا التحول، إذ أصدرت مجموعة من القوانين واللوائح التي تعكس التزامها بتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص، متماشية مع المعايير الدولية (وزارة التعليم العالي، 2021).

وتشير الإحصاءات العالمية إلى استمرار وجود فجوة كبيرة بين النصوص القانونية وواقع التطبيق. فوفقًا لمنظمة اليونسكو، فإن أقل من 10% من الأشخاص ذوي الإعاقة في العديد من دول العالم يتمكنون من الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي، ما يعكس وجود تحديات ملموسة في تحقيق تكافؤ الفرص .(UNESCO, 2022) وفي السياق العربي، لا تزال البيانات المتعلقة بنسب التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بمؤسسات التعليم العالي محدودة، وتشير إحصاءات وزارة التعليم العالي لعام 2021 إلى أن نسبة الطلبة في الجامعات لا تتجاوز 2%، وهي نسبة لا تعكس تطلعات العدالة التعليمية أو المبادئ المنصوص عليها في التشريعات الوطنية والدولية (وزارة التعليم العالي، 2021).

ويأتي هذا الواقع ليؤكد الحاجة إلى دراسة متعمقة للإطار القانوني والتنظيمي للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، وتحليل مدى توافق التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية، والكشف عن نقاط القوة والضعف، واقتراح تصورات قانونية فعّالة لتعزيز الدمج وتحقيق تكافؤ الفرص بشكل مستدام.

ولتفصيل المشكلة الرئيسية، تحدد الدراسة المتطلبات الفرعية التالية:

1. **المطلب الأول:** التطور التاريخي والقانوني للتشريعات والقوانين الأمريكية الداعمة للتعليم العالي لذوي الإعاقة.
2. **المطلب الثاني:** التشريعات والقوانين واللوائح الأردنية التي تناولت قضية التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.
3. **المطلب الثالث:** التحليل المقارن للتشريعات الدولية والأردنية الخاصة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.
4. **المطلب الرابع:** تصور قانوني مقترح لتعزيز دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

3.أهمية الدراسة:

جاءت أهمية هذه الدراسة من كونها تساعد في إثراء وتوسيع الإطار النظري للبحث في مجالات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في سياسات التعليم العالي والقوانين التنظيمية ذات العلاقة من خلال تقديم تحليل الوثائق القانونية في الأردن والولايات المتحدة الأمريكية. وتُقدم رؤية نقدية مقارنة بين النظم القانونية في بلدين مختلفين، مما يساعد على فهم أوجه التشابه والاختلاف، ويملأ فجوة في الأدبيات العلمية المتعلقة بالتشريعات المؤثرة على التعليم العالي لذوي الإعاقة. وستسهم النتائج المبتغاة من هذه الدراسة في توجيه صانعي السياسات على تبني أفضل الممارسات المبنية على البحث في الولايات المتحدة الأمريكية لتعزيز بيئة تعليمية شاملة في الأردن، وتحسين ممارسات الجامعات من خلال إعادة تقييم آليات العمل داخل المؤسسات التعليمية الجامعية، وتحديد نقاط الضعف والقوة في تطبيق اللوائح والقوانين المحلية، ورفع الوعي المجتمعي بالأطر القانونية المتعلقة بحقوق ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، مما يعزز أهمية تعديل القوانين أو توفير أدلة إجرائية ذات طابع عملي لتوفير بيئة تعليمية عادلة وشاملة، وتطوير برامج تدريبية للكوادر التعليمية والإدارية في الجامعات والمؤسسات ذات العلاقة لتعزيز قدراتهم على تطبيق السياسات والتشريعات النافذة بفعالية، ودعم التوجه نحو اعتماد

مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في مدى التزامها بتطبيق التشريعات الخاصة بذوي الإعاقة.

4.أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الواقع القانوني المنظِّم لقبول الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وذلك من خلال تحليل أبرز التشريعات الدولية، وخصوصًا الأمريكية، التي تناولت حق ذوي الإعاقة في التعليم العالي ودراسة التشريعات والأنظمة الأردنية ذات العلاقة، وتقديم تحليل مقارن بين مواطن القصور في التشريعات الأمريكية والأردنية وتقديم توصيات لكيفية معالجتها، وبناء تصور قانوني مقترح يعزز تطبيق تلك الحقوق ضمن سياسات التعليم العالي الأردني.

5.منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التحليلي المقارن، نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسات القانونية التي تهدف إلى تحليل النصوص التشريعية والوثائق الرسمية، واستقراء مضامينها في ضوء الأطر الحقوقية والتنظيمية السائدة. ويركز هذا المنهج على دراسة القوانين والاتفاقيات الوطنية والدولية ذات الصلة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وتحليلها بشكل منهجي للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف، وتحديد نقاط القوة ومواطن القصور في بنيتها التشريعية والتنفيذية. ويتيح هذا النهج تقديم تصور قانوني داعم يستند إلى أسس علمية وتشريعية رصينة، ويستجيب لمتطلبات البيئة التعليمية والمؤسسية في الأردن.

عينة الدراسة (مادة التحليل):

تألفت عينة الدراسة من ثماني وثائق قانونية وتشريعية وتنظيمية، شكّلت الأساس المرجعي لتحليل واقع حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي على المستويين الأمريكي والأردني. وقد جرى اختيار هذه الوثائق وفق معايير محددة، شملت أهميتها القانونية، وارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، وقابليتها للتحليل المقارن بما يخدم أهداف البحث.

فعلى الصعيد الأمريكي، شملت العينة: قانون إعادة التأهيل لعام 1973 (Rehabilitation Act)، ولا سيما المادة (504) التي تحظر التمييز ضد الأفراد ذوي الإعاقة في البرامج التعليمية المموّلة اتحاديًا، وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990(ADA) ، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) ، إضافة إلى قانون الفرص التعليمية العالي لعام 2008.(HEOA)

أما على الصعيد الأردني، فقد شملت العينة: قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 بوصفه مرجعية تاريخية، وقانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007، وقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، مع التركيز على المادة (18) المتعلقة بالتعليم العالي، وقانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17) لسنة 2018، إلى جانب تعليمات أسس القبول الجامعي للطلبة وتنظيم الترتيبات التيسيرية في الجامعات الصادرة عام 2020.

وفيما يتعلق بالإطار الاستراتيجي، قامت الباحثة بمراجعة الخطط والاستراتيجيات الوطنية ذات الصلة بالتعليم العالي وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وبعض الوثائق التوجيهية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها. وقد أظهرت هذه المراجعة عدم وجود خطة استراتيجية وطنية مستقلة ومعلنة مخصّصة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة على نحو تفصيلي وتنفيذي، إذ وردت قضايا الإعاقة ضمن أطر عامة وغير ملزمة في بعض الوثائق، دون تحديد آليات تطبيق واضحة أو مؤشرات أداء خاصة بالجامعات. وبناءً على ذلك، اقتصر تحليل الدراسة على التشريعات والأنظمة والتعليمات الجامعية النافذة، بوصفها المرجعية القانونية والتنظيمية المباشرة التي تحكم واقع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن.

مبررات اختيار التشريعات الأمريكية نموذجًا للمقارنة:

اختارت الباحثة التشريعات الأمريكية كنموذج أجنبي للمقارنة استنادًا إلى اعتبارات منهجية وعلمية وموضوعية متعددة. وتُعد التجربة الأمريكية من أقدم وأشمل التجارب التشريعية في مجال حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ولا سيما في قطاع التعليم العالي، حيث يعود الإطار التشريعي المنظم لهذه الحقوق إلى سبعينيات القرن الماضي مع صدور قانون إعادة التأهيل لعام 1973، ولا سيما المادة (504)، التي شكّلت أول نص تشريعي فيدرالي يحظر التمييز على أساس الإعاقة في البرامج التعليمية المموّلة اتحاديًا. وقد مثل هذا القانون نقطة تحول محورية، إذ نقل التركيز من المقاربة الرعائية إلى المقاربة الحقوقية، قبل أن تتعزز هذه الحماية بصورة أشمل مع صدور قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA) لعام 1990، الذي رسّخ الإعاقة كمسألة حقوق مدنية تخضع للحماية القانونية الملزمة (ADA, 1990; Barnartt & Scotch, 2001).

تتميز التشريعات الأمريكية بتكامل بنيتها القانونية ووضوح نصوصها، حيث تتضمن تعريفات دقيقة لمفاهيم الإعاقة، والتمييز، والترتيبات التيسيرية المعقولة، إلى جانب تحديد صريح لالتزامات مؤسسات التعليم العالي، سواء كانت حكومية أو خاصة. ويُسهم هذا الوضوح في تقليص التباين في تفسير النصوص القانونية، وتعزيز قابلية تطبيقها المؤسسي، وهو ما يتوافق مع أهداف الدراسة في تحليل العلاقة بين النص القانوني وآليات التنفيذ الفعلي داخل الجامعات.

تُعد فاعلية آليات التنفيذ والمساءلة من أبرز مبررات اختيار التجربة الأمريكية نموذجًا للمقارنة، إذ ترتبط التشريعات بلوائح تنفيذية واضحة، وتخضع لرقابة مؤسسية صارمة تشرف عليها جهات رسمية مختصة، أبرزها مكتب الحقوق المدنية (Office for Civil Rights) التابع لوزارة التعليم الأمريكية، الذي يمتلك صلاحيات التحقيق، وإصدار القرارات الملزمة، وفرض العقوبات على المؤسسات غير الملتزمة. ويتيح هذا النظام للطلبة ذوي الإعاقة مسارات إنصاف قانونية فعّالة، سواء إدارية أو قضائية، تضمن تحويل الحقوق من نصوص قانونية إلى ممارسات قابلة للإنفاذ، وهو ما يفتقر إليه السياق الأردني إلى حدّ كبير (U.S. Department of Education, 2019).

ومن منظور التوافق مع المعايير الدولية، تُظهر التجربة الأمريكية انسجامًا مع المبادئ التي كرّستها اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ولا سيما مبادئ تكافؤ الفرص، وعدم التمييز، وإزالة العوائق، وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة في التعليم العالي، رغم عدم تصديق الولايات المتحدة رسميًا على الاتفاقية .(UNCRPD, 2006) ويعكس هذا التوافق قدرة التشريعات الأمريكية على تجسيد المبادئ الدولية في صيغ تنفيذية عملية، مما يوفر نموذجًا تطبيقيًا يمكن الاستفادة منه لتطوير التشريعات الوطنية.

كما حظيت التجربة الأمريكية بتوثيق بحثي واسع في الأدبيات التربوية والقانونية المعاصرة، حيث تناولتها دراسات وتقارير صادرة عن اليونسكو، والبنك الدولي، ومجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي، إضافة إلى دراسات متخصصة مثل أعمال بورغستاهلر(Burgstahler, 2015) ، التي أكدت أن الإطار التشريعي الأمريكي أسهم في تحسين فرص الوصول والاحتفاظ والنجاح الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي. ويتيح هذا الزخم البحثي قاعدة معرفية موثوقة لدعم التحليل المقارن، وتقليل الطابع الانطباعي في تفسير النتائج.

وبناءً على ما سبق، لا يأتي اختيار التشريعات الأمريكية بوصفه تفضيلًا لنموذج أجنبي، بقدر ما هو اختيار منهجي لتجربة تشريعية متقدمة تمكّن من تشخيص الفجوات القائمة في

التشريعات الأردنية، واستخلاص الدروس القابلة للتكييف مع الخصوصية الوطنية. ومن ثم، تُسهم المقارنة مع التجربة الأمريكية في بناء تصور قانوني ونظامي واقعي، يستند إلى أفضل الممارسات الدولية دون الإخلال بالسياق القانوني والمؤسسي الأردني.

6.أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى القانوني(Legal Content Analysis Tool) ، التي تمثلت في إعداد بطاقة تحليل منهجية صُمّمت لرصد وتحليل بنود النصوص القانونية المستهدفة، مع التركيز على المحاور الأساسية المتعلقة بشمولية النصوص القانونية ووضوحها، وتوافقها مع المبادئ الدولية والحقوق الإنسانية المعترف بها، وقابليتها للتطبيق العملي في بيئات التعليم العالي، إضافة إلى مدى تضمينها ترتيبات تيسيرية فعلية لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، وأوجه القوة والقصور في هذه النصوص.

وقد تم تصميم بطاقة التحليل استنادًا إلى محاور مستخلصة من الأدبيات القانونية الدولية، وبالأخص التعليق العام رقم (6) لعام 2018 الصادر عن لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالأمم المتحدة، الذي حدّد مبادئ تقييم التشريعات الوطنية المتعلقة بالتعليم الجامعي من حيث التيسير، المساءلة، والتكافؤ(CRPD Committee, 2018) ، إلى جانب دراسة هيهير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011) حول فلسفة الحقوق في التشريع الأمريكي، ودليل تحليل التشريعات الداعمة للدمج الصادر عن اليونسكو(UNESCO, 2017) ، الذي يُعد من أبرز المراجع لتحليل شمولية النصوص القانونية الخاصة بذوي الإعاقة في التعليم.

تهدف أداة الدراسة إلى تقييم التشريعات والقوانين المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي على المستويين الأردني والأمريكي وفق ستة أبعاد رئيسية تشمل: شمولية النصوص ووضوحها، التوافق مع المبادئ الدولية، القابلية للتنفيذ المؤسسي، الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج، آليات المساءلة والتنفيذ، والثقافة المؤسسية والمجتمعية.

فيما يتعلق بالصدق، فقد تم التحقق من الصدق الظاهري والمضموني للأداة من خلال استشارة خبراء قانونيين في حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لضمان شمولية البنود وملاءمتها لأهداف الدراسة، إضافة إلى مراجعة الأدبيات القانونية والمقارنات الدولية لضمان تكامل الأبعاد وتغطية جميع جوانب التشريع.

أما فيما يخص الثبات، فقد تم اختبار الأداة على وثيقتين خارج عينة الدراسة بمشاركة محللين مستقلين لقياس التوافق في التقييم(Inter-rater reliability) ، واستخدام مقياس (Cohen's Kappa)، لتحديد مستوى الثبات لكل بعد.

ويبين الجدول رقم (1) الأبعاد، البنود، وقيم الثبات الخاصة بكل بعد:

البعد	البنود	قيمة الثبات (Cohen's Kappa)
مدى شمولية النصوص ووضوحها	دقة اللغة القانونية، تفصيل الإجراءات، تحديد المسؤوليات المؤسسية	0.91
مدى التوافق مع المبادئ الدولية	التوافق مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، نصوص ملزمة، خطط تنفيذية، آليات رقابية	0.88
مدى القابلية للتنفيذ المؤسسي	آليات التطبيق، الهياكل التنظيمية، التمويل المستدام، وحدات دعم متخصصة	0.93
مدى توفر الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج	التعديلات والتكييفات العملية، الأدوات المساندة، التسهيلات التعليمية	0.89
مدى وجود آليات المساءلة والتنفيذ(	أدوات التظلم، الإشراف، الجزاءات القانونية، الرقابة القضائية أو الإدارية	0.90
مدى توفر ثقافة مؤسسية ومجتمعية داعمة للدمج	القناعات والممارسات الجامعية، التزام أعضاء هيئة التدريس والإداريين، المواقف المجتمعية	0.87
متوسط الثبات العام	—	0.896

تشير النتائج الواردة في جدول رقم (1) إلى وجود اتفاق قوي بين المقيمين، مع تنوع يعكس دقة التقييم لكل بعد على حدة، مما يعزز موثوقية الأداة وصلاحيتها لاستخدامها في التحليل المقارن للتشريعات الوطنية والدولية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي.

7.حدود الدراسة:

1.الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على تحليل القوانين والتشريعات والأنظمة ذات الصلة بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية والولايات المتحدة الأمريكية.

2.الحدود الزمانية: اعتمدت الدراسة النصوص القانونية كما وردت في صيغها النافذة مع التوسع في التعديلات أو المسودات التشريعية والتنفيذية حتى نهاية عام 2024م.

3.الحدود الموضوعية: اقتصر التحليل على التشريعات والأنظمة واللوائح الرسمية التي تناولت حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، ولم تتناول الدراسة النصوص المتعلقة بالتعليم العام، كما لم تشمل ممارسات التطبيق الميداني إلا بالقدر الذي ورد في الوثائق الرسمية.

8. محددات الدراسة:

1.محددات منهجية :اقتصرت الدراسة على تحليل النصوص القانونية والتشريعية الرسمية المتعلقة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، دون التوسع في دراسة التطبيق الميداني الفعلي داخل مؤسسات التعليم العالي، مما يجعل نتائجها معبّرة عن الإطار القانوني والتنظيمي أكثر من واقع التنفيذ العملي.

2.محددات المقارنة :انحصرت الدراسة في مقارنة النموذجين الأردني والأمريكي، دون التوسع في نماذج دولية أخرى. وقد تم اختيار النموذج الأمريكي بوصفه نموذجًا مرجعيًا نظرًا لتطوره التشريعي التاريخي وتراكمه القانوني في مجال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتأثيره في صياغة المعايير والاتفاقيات الدولية، مع مراعاة اختلاف السياقات الدستورية والسياسية والثقافية بين البلدين.

3.محددات تشريعية :اعتمدت الدراسة على النصوص القانونية والأنظمة النافذة والمنشورة رسميًا حتى نهاية عام 2024م، دون تضمين السياسات أو التعليمات الداخلية غير المنشورة في بعض مؤسسات التعليم العالي.

4.محددات أداة التحليل :استند التحليل إلى أداة تحليل محتوى قانوني ذات إطار تفسيري معياري، ورغم ما أظهرته من درجات مرتفعة للصدق والثبات، يظل التحليل القانوني بطبيعته قابلًا لاختلاف التفسير، وقد جرى ضبط ذلك من خلال التحقق من الثبات بين المقيمين.

5.محددات نطاق الدراسة :اقتصر التحليل على الإطار القانوني والتنظيمي للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، دون التوسع في دراسة الأبعاد الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية المصاحبة.

9.تحليل البيانات وموثوقيتها:

اتبعت الباحثة منهجية منظمة لتحليل البيانات القانونية وفق الخطوات الآتية:

1.جمع وتنظيم الوثائق: جمع القوانين والأنظمة والتشريعات واللوائح ذات العلاقة، وتصنيفها ضمن فئات تشمل القوانين المحلية والدولية والاتفاقيات واللوائح والمعاهدات، مع تدوين ملاحظات أولية حول كل وثيقة.

2.ترميز البيانات: إعطاء رموز محددة لأبرز المعلومات المرتبطة بأسئلة الدراسة، مثل شهرة الوثيقة القانونية والجهة الصادرة عنها ومدى تضمينها لحق التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة ووضوح النصوص المتعلقة، ومستوى التفصيل.

3.تدوين الملاحظات والتحقق: تسجيل الملاحظات حول العلاقات بين الوثائق، وتوثيق الفجوات التشريعية التي لم تغطّها النصوص القانونية بالنسبة لأسئلة البحث.

4.عرض المعلومات وتحليلها: تحليل كل وثيقة ضمن سياقها التشريعي، وبيان ارتباطها بالقوانين الأخرى، ومدى تناولها لحقوق ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وربط ذلك بالتصور القانوني المقترح.

5.ضمان موثوقية النتائج: الاعتماد على النصوص القانونية الحرفية، وتجنب الأحكام الشخصية أو التفسيرات المتحيزة، بالإضافة إلى مراجعة النتائج من قبل أستاذ خارجي مختص للتحقق من صحتها ودقتها.

10.الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت التشريعات والقوانين الداعمة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، مع التركيز على فلسفتها الحقوقية، وتطورها، ومدى تطبيقها الفعلي داخل مؤسسات التعليم العالي. وقد جرى اختيار هذه الدراسات وتنظيمها بأسلوب تحليلي مقارن، يأخذ في الاعتبار تنوع السياقات القانونية والجغرافية، وتعدد المناهج البحثية، بما يشمل الدراسات القانونية، المقارنة، والميدانية. يسلط العرض الضوء على النتائج والتوصيات، ويركز على العلاقة بين النصوص القانونية وواقع التطبيق العملي، مع إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف، والفجوات البحثية القائمة.

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة، التي تمثل نقطة انطلاق لفهم الأطر القانونية والتطبيقية للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.

قدّم هيهير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011) دراسة بعنوان" *كيف يحمي قانون تعليم الأفراد ذوي* الإعاقة (IDEA) الطلبة ذوي الإعاقة: منظور تاريخي وقانوني"، تحليل فلسفة الحقوق التي تقوم عليها التشريعات الأمريكية الخاصة بذوي الإعاقة، وتحديد آليات تحويل هذه الفلسفة إلى التزامات قانونية واضحة داخل مؤسسات التعليم العالي. واستخدمت هذه الدراسة منهجية تحليل مقارن بين التشريعات الأمريكية والاتجاهات الحقوقية الحديثة. وتم تطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة قانونية معمقة للنصوص الأساسية مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة وقانون إعادة التأهيل لعام 1973. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطر القانونية الأمريكية ترتكز على ضمان الوصول والمساءلة والدمج، وتفرض التزامات قانونية واضحة على المؤسسات

الجامعية، تشمل توفير الترتيبات التيسيرية وضمان عدم التمييز، وأوصت الدراسة الحالية على التأكيد على أهمية التحديث المستمر للتشريعات لضمان توافقها مع التطورات التقنية والاحتياجات المتغيرة للطلبة ذوي الإعاقة.

وقدّم الخطيب (2013) دراسة هدفت إلى تتبع تطور التشريعات الأردنية في مجال الإعاقة، وتقييم مدى توافقها مع النهج الحقوقي المعاصر. اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي التاريخي للتطورات القانونية، واشتملت على تحليل قانوني لعدد من القوانين الوطنية ذات الصلة. وأظهرت النتائج حدوث تحول جوهري في النهج التشريعي من الطابع الرعائي إلى الحقوقي بعد صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، غير أن التطبيق ما يزال محدودًا. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد أنظمة تنفيذية واضحة، وإنشاء وحدات رقابية مستقلة لمتابعة تطبيق الحقوق، وبخاصة في التعليم العالي.

وهدفت دراسة أبو حمور والحموز(Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2014) إلى مقارنة التشريعات الخليجية والأمريكية في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة، واستخدمت المنهج التحليلي المقارن لمراجعة القوانين والتشريعات ذات الصلة في دول الخليج والولايات المتحدة، وتوصلت النتائج إلى أن التشريعات الخليجية تميل إلى الصياغات العامة دون إلزام تنفيذي، بخلاف النموذج الأمريكي الذي يضمن آليات تنفيذ وتيسير واضحة، وأوصت الدراسة بتطوير التشريعات الخليجية لتضمن التزامات واضحة وآليات رقابة فعلية.

بينما جاءت دراسة الخرابشة (2018) للتحقق من مدى تطبيق التشريعات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المستفيدين (الطلبة) والإدارات. وتم استخدام التحليل الوصفي الكمي من خلال استبانة موجهة لعينة من الطلبة ذوي الإعاقة والإداريين. وأظهرت النتائج فجوة كبيرة بين النصوص القانونية والواقع الفعلي، خاصة في مجالات التهيئة البيئية والتكييف الأكاديمي. وأوصت الدراسة بالتزام الجامعات بخطط دمج ملموسة وقابلة للقياس، وتعزيز التمويل المخصص للخدمات المساندة.

أما دراسة آل ثاني وغاد (Al Thani & Gaad, 2018) فقد هدفت إلى مقارنة التشريعات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة في مجال التعليم بين الأردن والإمارات. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي المقارن.

وأشارت النتائج إلى أن الأردن يتمتع بنصوص قانونية متقدمة نسبيًا، لكنه يعاني من ضعف التطبيق نتيجة نقص الموارد البشرية وغياب المتابعة المؤسسية. وقدمت الدراسة توصيات تتعلق

بإنشاء هيئات وطنية مستقلة لمتابعة تنفيذ التشريعات، وتوفير موارد كافية لضمان تطبيقها الفعّال.

وهدفت دراسة العسّالي (Al-Asali, 2019) إلى التعرف على مدى مواءمة التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية، وعلى رأسها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن بين التشريعات المحلية والدولية، حيث تم مراجعة نصوص الاتفاقية والقوانين الوطنية ذات الصلة. وأظهرت النتائج وجود توافق شكلي جيد مع الاتفاقية، إلا أن التنفيذ يظل ضعيفًا، خاصة في الجامعات، نتيجة غياب أدوات الرقابة والتقييم. وأوصت الدراسة باستحداث مؤشرات أداء لمراقبة التزام الجامعات، وتطوير أدلة إجرائية إلزامية لضمان التطبيق الفعّال للتشريعات.

ولخصت دراسة ما دوس وزملائه (Madaus et al., 2020) العلاقة بين الإطار القانوني الأمريكي وتجربة الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي، بهدف تحديد مدى قدرة القوانين على تكفل فرص عادلة لهم بالفعل .ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء تحليل تجريبي ونوعي لتجارب الطلبة داخل الجامعات، اعتمادًا على استبانات موجهة للطلبة ومقابلات فردية وتحليل محتوى سياسات الجامعات.

وأظهرت الدراسة أن التشريعات توفر إطارًا نظريًا قويًا قائمًا على مبدأ "المعقولية"، لكنها لا تُلزم الجامعات بإجراء تعديلات جوهرية في المناهج، مما يؤدي إلى استمرار بعض الحواجز الأكاديمية.

وأوصت الدراسة بضرورة تعديل التشريعات لإلزام الجامعات بتغييرات بنيوية في طرق التعليم والتقييم، وليس مجرد توفير تسهيلات شكلية.

وقدمت دراسة مورلي وزملائه (Morley et al., 2021) تحليلًا مقارنًا لتطبيق التشريعات الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة في جامعات المملكة المتحدة والولايات المتحدة. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، بالاعتماد على المقابلات وتحليل الوثائق. وأشارت النتائج إلى أنه رغم وجود تشريعات صارمة، فإن الثقافة المؤسسية والتمويل والتدريب تشكل الفارق بين النجاح والإخفاق في الدمج الفعلي. وأوصت الدراسة بتعزيز الاستثمار في البنية المؤسسية الداعمة للتشريعات، وربط التمويل بمؤشرات دمج حقيقية لضمان التطبيق الفعّال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تُظهر الدراسات السابقة اهتمامًا متزايدًا دوليًا وإقليميًا بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، لا سيما التعليم العالي، مع التركيز على تحليل الأطر القانونية ومدى تأثيرها على الدمج

الفعلي للطلبة ذوي الإعاقة. فقد أبرزت دراسة هيهر وشيفتر (2011) أهمية وجود التزامات قانونية واضحة على الجامعات، مثل توفير الترتيبات التيسيرية وضمان عدم التمييز، كشرط أساسي لتعزيز الوصول والمساءلة والدمج، وهو ما يتوافق مع الهدف الحالي لدراسة مدى مواءمة التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية.

أما دراسة الخطيب (2013) فقد سلطت الضوء على التحول من النهج الرعائي إلى النهج الحقوقي في التشريعات الأردنية، مؤكدة أهمية وجود أطر تنفيذية واضحة وآليات رقابية مستقلة لضمان التطبيق الفعلي، وهو محور اهتمام الدراسة الحالية التي تهدف إلى تقييم الفجوة بين النصوص القانونية وواقع التطبيق داخل الجامعات الأردنية.

وفي السياق الخليجي، أظهرت دراسة أبو حمور والحموز (2014) محدودية الالتزام التنفيذي في التشريعات مقارنة بالنموذج الأمريكي، ما يعكس الحاجة إلى تطوير التشريعات المحلية لضمان آليات تنفيذ واضحة، وهو ما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية في اقتراح تصور قانوني عملي يعزز دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

كما أكدت الدراسات الميدانية مثل الخرابشة (2018) وآل ثاني وغاد (2018) وجود فجوة كبيرة بين النصوص القانونية والتطبيق الفعلي، نتيجة نقص الموارد وغياب المتابعة المؤسسية، مما يشير إلى ضرورة وضع أدوات قياس واضحة وقابلة للمتابعة لضمان تحقيق الدمج الفعلي.

أما دراسة العسالي (2019) فقد أظهرت توافقًا شكليًا بين التشريعات الأردنية والمعايير الدولية، لكنها أبرزت ضعف التنفيذ بسبب غياب أدوات الرقابة ومؤشرات الأداء، مما يعزز الحاجة إلى آليات متابعة وتقييم واضحة داخل الجامعات.

وتوضح الدراسات الأمريكية الحديثة، مثل ما دوس وزملائه (2020) وموريلي وزملائه (2021)، أن التشريعات توفر إطارًا نظريًا قويًا، لكنها لا تضمن التطبيق الفعلي بسبب تأثير العوامل المؤسسية والثقافة الجامعية والتمويل والتدريب، وهو ما يؤكد على أهمية ربط التشريعات بالسياسات التنفيذية الفعلية لتحقيق دمج حقيقي ومستدام.

وبناءً على ما سبق، تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على تحليل التشريعات الأردنية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مع مقارنتها بالمعايير الدولية والتجربة الأمريكية، مع تقييم التطبيق العملي داخل الجامعات، واستخدام أداة تحليل قانونية لرصد شمولية النصوص القانونية وتطبيق الترتيبات التيسيرية، بما يتيح تقديم تصور قانوني مقترح لتعزيز الدمج وتكافؤ الفرص في التعليم العالي الأردني.

المطلب الأول: التطور التاريخي والقانوني للتشريعات والقوانين الأمريكية الداعمة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة:

تُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية رائدة عالميًا في وضع تشريعات متقدمة لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، مستندة إلى احترام الكرامة الإنسانية، وضمان العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص .(Barnartt & Scotch, 2001; Burgstahler, 2015) ويعود الإطار التشريعي إلى سبعينيات القرن الماضي، بدءًا من قانون إعادة التأهيل لعام 1973 (Rehabilitation Act of 1973 – Sec. 504)، مرورًا بـ قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة لعام 1990(Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) ، ثم قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990(Americans with Disabilities Act – ADA) ، وأخيرًا قانون الفرص في التعليم العالي لعام 2008(Higher Education Opportunity Act – HEOA) ، ما شكّل منظومة متكاملة لضمان الدمج والفرص التعليمية المتساوية (ADA, 1990; U.S. Department of Education, 2019; UNCRPD, 2006).

أولًا: قانون إعادة التأهيل:(Rehabilitation Act of 1973 – Sec. 504)

يُعدّ هذا القانون، وخاصة المادة (504)، الركيزة الأساسية لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، إذ يحظر التمييز في البرامج المدعومة ماليًا من الحكومة الفيدرالية، ويلزم الجامعات بتوفير تكييفات معقولة (Reasonable Accommodations) مثل تعديل البيئة الصفية، توفير مترجمي لغة الإشارة، واستخدام الوسائل التكنولوجية المساندة (29 U.S.C. §794; U.S. Department of Education, 2020). وقد أكدت القرارات القضائية مثل قضية الاتحاد الوطني للمكفوفين ضد MIT على إلزام الجامعات بتحسين الوصول الرقمي وتوفير التسهيلات (U.S. District Court, 2019; Office for Civil Rights, 2020). كما وسّعت المادة (504) مسؤوليات مكاتب الخدمات لذوي الإعاقة في الجامعات، بما في ذلك وضع السياسات المكتوبة، معالجة الشكاوى، وتدريب أعضاء هيئة التدريس(Smith & Taylor, 2018) .

ثانيًا: قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act IDEA)

صدر عام 1975 باسم قانون تعليم جميع الأطفال المعوقين، ثم تم تعديله وأصبح باسم IDEA عام 1990، بهدف ضمان خدمات تعليمية مجانية ومناسبة (FAPE) في بيئات أقل تقييدًا (LRE) للأطفال ذوي الإعاقة(Yell et al., 2021). ويؤثر القانون على التعليم العالي من خلال خدمات الانتقال (Transition Services) وخطط التعليم الفردية(IEP) ، التي تبدأ عادةً من سن 16

عامًا لتسهيل انتقال الطالب إلى التعليم الجامعي، مع تعزيز المهارات الذاتية والتنسيق بين المؤسسات التعليمية والمجتمعية(IDEA, 2017; Test et al., 2009; Madaus et al., 2012) .

ثالثًا: قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة :(Americans with Disabilities Act – ADA)

صدر عام 1990 ليضمن المساواة في الوصول والتمكين، ويشمل العنوان الثاني (Title II) للجامعات الحكومية والعنوان الثالث (Title III) للمؤسسات الخاصة، مع إلزام بتوفير التكييفات الأكاديمية والتقنيات المساعدة (42 U.S.C. §12182; ADA, 1990; U.S. Department of Justice, 2015). وتعديلات ADA Amendments Act – ADAAA (2009)وسّعت تعريف الإعاقة لتشمل الحالات المزمنة والمؤقتة، وتقليل الاعتماد على الأدوات الطبية لتحديد الاستحقاق، بينما ساعد American Recovery and Reinvestment Act – ARRAعلى تحسين الوصول الفيزيائي والرقمي (Equal Employment Opportunity Commission, 2008; U.S. Government Accountability Office, 2010).

رابعًا: قانون الفرص في التعليم العالي(Higher Education Opportunity Act – HEOA) :

صدر عام 2008 لتعزيز الشفافية، وتحسين فرص الوصول، ودعم التكنولوجيا المساعدة (Section 488 of HEOA, 2008)، يلزم الجامعات بنشر معلومات واضحة عن الخدمات الموجهة للطلبة ذوي الإعاقة، وتوفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وإنشاء مراكز دعم متخصصة، وتطوير أدوات تعليمية رقمية تتوافق مع الإعاقات المختلفة، بما يعزز الدمج الأكاديمي والعدالة في الوصول (U.S. Department of Education, 2010; Raue & Lewis, 2011). ويظهر أثر هذه التشريعات في زيادة نسبة التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم العالي من 10% عام 1990 إلى 19% عام 2020(NCES) ، ما يعكس فاعلية الإطار القانوني في تحويل الالتزامات النظرية إلى ممارسات مؤسسية ملموسة(Newman et al., 2011) .

المطلب الثاني: التشريعات والقوانين واللوائح الأردنية المنظمة لفرص التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعد تطوّر المنظومة التشريعية الأردنية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة تجسيدًا لتحوّل نوعي في المقاربة الوطنية تجاه قضايا الإعاقة، إذ انتقلت من إطارها الطبي–الرعائي التقليدي إلى نهج حقوقي يتوافق مع مبادئ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations, 2006).وفي هذا السياق، أصبح ضمان الحق في الالتحاق بالتعليم العالي، على أساس من الإنصاف وتكافؤ الفرص، إحدى الركائز الجوهرية التي أولتها الدولة اهتمامًا متزايدًا من خلال

سنّ تشريعات متخصصة واعتماد سياسات وطنية دامجة تهدف إلى تمكين هذه الفئة وتعزيز حضورها في المؤسسات الأكاديمية (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة, 2022).

وقد جاء هذا التحوّل متسقًا مع التزامات الأردن الدولية، لا سيما عقب مصادقته على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006، التي نصّت في مادتها الرابعة والعشرين على ضمان الحق في التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة على قدم المساواة مع الآخرين، وضرورة توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة التي تكفل اندماجهم الكامل .(CRPD, Article 24) وانطلاقًا من هذه المرجعيات، عملت الدولة على بلورة إطار قانوني ومؤسسي داعم، يهدف إلى تعزيز وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم الجامعي، وتمكين مشاركتهم الأكاديمية والاجتماعية ضمن بيئة تعليمية دامجة (قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2021).

وفي هذا المطلب، سيتم تناول أبرز القوانين والأنظمة والمبادرات الأردنية ذات الصلة، مع التركيز على تحليل مكامن القوة والتحديات العملية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي عند تحويل النصوص التشريعية إلى سياسات وإجراءات تطبيقية تضمن العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص للطلبة ذوي الإعاقة.

أولًا: قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة :1993

يُعد قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 أول تشريع وطني شامل في الأردن يُعنى بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد شكّل خطوة مبدئية نحو الاعتراف القانوني بحقوق هذه الفئة في المجالات الأساسية، وعلى رأسها التربية والتعليم؛ فقد نصّت المادة (3) من القانون على أن: "للشخص المعوق الحق في التربية والتعليم في مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية والتأهيلية، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي" (المملكة الأردنية الهاشمية، 1993). وهذه الإشارة تُعد تطورًا لافتًا في تلك المرحلة، إذ وضعت التعليم العالي ضمن نطاق الحقوق المكفولة قانونيًا.

لكن، وعلى الرغم من هذه الإيجابية، اتّسم النص بالعمومية والغموض، ولم يُحدّد الآليات أو الالتزامات التنفيذية المطلوبة من الجامعات لتطبيقه، كما لم ينص على ضرورة توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة أو ضمان الوصول البيئي والمعرفي للأشخاص ذوي الإعاقة داخل الحرم الجامعي، وهو ما أضعف من فعاليته التطبيقية (الخطيب، 2019).

وقد انعكست هذه الثغرات على مستوى التطبيق في الجامعات، حيث أظهرت دراسات ميدانية ضعف التزام المؤسسات التعليمية بتهيئة بيئات دامجة، فضلًا عن غياب وحدة إدارية أو أكاديمية مختصة داخل الجامعات تُعنى بمتابعة قضايا الطلبة ذوي الإعاقة ,Algolaylat)

2025).وأشار تقرير صادر عن اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الإسكوا) United – Nations Economic and Social Commission for Western Asia – ESCWAإلى أن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة الحاصلين على مؤهل جامعي في الأردن لا تتجاوز 4.2٪، مما يعكس فجوة كبيرة في فرص الوصول إلى التعليم العالي مقارنةً بغيرهم(ESCWA, 2020) .

ورغم هذه التحديات، يُحسب لهذا القانون أنه أسّس قاعدة تشريعية أولية تم البناء عليها لاحقًا، وأسهم في تشكيل الوعي المؤسسي بقضايا الإعاقة، ومهّد الطريق نحو تبني تشريعات أكثر حداثة، كان أبرزها قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، الذي تبنّى نهجًا أكثر توافقًا مع المعايير الدولية، خصوصًا اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

ثانيًا: قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007:

شكّل صدور قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007 محطة تشريعية مفصلية في مسار تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، إذ نقل الخطاب القانوني من التركيز على البعد الطبي والرعائي إلى مقاربة حقوقية قائمة على مبادئ المساواة والدمج وعدم التمييز. وقد جاء هذا القانون ليعكس توجهًا وطنيًا نحو مواءمة التشريعات المحلية مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD) التي انضم إليها الأردن رسميًا عام 2008، ولا سيما فيما يتعلق بضمان الحق في التعليم الجامعي على أساس تكافؤ الفرص (Benson, 2020).

فنصّت المادة (4) على أن: "تكفل الدولة للأشخاص المعوقين جميع الحقوق الواردة في هذا القانون، وعلى جميع الوزارات والمؤسسات الرسمية والعامة والخاصة... اتخاذ التدابير اللازمة لضمان تمتع الأشخاص المعوقين بهذه الحقوق دون تمييز بسبب الإعاقة". وأكدت المادة (7) على التزام الدولة بتهيئة بيئة تعليمية دامجة، حيث نصّت على: "تلتزم وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، باتخاذ التدابير الكفيلة بدمج الطلبة المعوقين في جميع المؤسسات التعليمية، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، وتدريب المعلمين على أساليب التعليم الدامج" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2007).

أما المادة (10)، فقد شدّدت على توفير الترتيبات التيسيرية والمواءمات البيئية داخل المؤسسات التعليمية، بما يضمن استفادة الأشخاص ذوي الإعاقة منها بصورة كاملة وعلى أساس المساواة مع الآخرين: "تُتخذ التدابير اللازمة لتوفير التسهيلات والترتيبات التيسيرية في

المؤسسات التعليمية والتدريبية، بما يضمن تمكين الأشخاص المعوقين من الاستفادة منها على أساس المساواة مع الآخرين" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2007).

وقد تأثر إعداد هذا القانون بشكل مباشر بالتوصيات المنبثقة عن الإستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص المعوقين 2007–2015، التي أطلقت بدعم من المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين آنذاك، التي نصّت على ضرورة "مراجعة التشريعات ذات الصلة لضمان اتساقها مع الاتفاقيات الدولية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم والتوظيف والصحة"، كما دعت إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الوصول إلى التعليم العالي دون تمييز، وضرورة توفير الدعم المؤسسي لتطبيق سياسات الدمج داخل الجامعات (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007).

ورغم ما مثّله هذا القانون من نقلة نوعية، إلا أنه عانى من عدة ثغرات تطبيقية، أهمها غياب آليات رقابية صارمة لمتابعة التزام الجامعات ببنوده، وافتقاره إلى تحديد دقيق لمعايير القبول الجامعي الخاصة بذوي الإعاقة، أو توضيح نسب الإعفاءات التعليمية، مما أسهم في استمرار التفاوت في فرص الوصول والمشاركة داخل التعليم العالي .(Benson, 2020) كما أظهرت تقارير وطنية أن مؤسسات التعليم العالي لم تُفعّل بشكل كافٍ البنود الواردة في القانون، سواء من حيث تهيئة البيئة الجامعية أو توفير الكوادر المختصة أو استخدام التكنولوجيا المساعدة (UNICEF, 2018).

ثالثًا: قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017:

جاء صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 ليشكّل محطة مفصلية، إذ تجاوز الثغرات التي اتسمت بها القوانين السابقة، متجهًا نحو تبنّي نهج حقوقي متكامل يتوافق مع مبادئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة .CRPD – وقد تميّز القانون بصياغة محكمة وتعريفات دقيقة للمفاهيم الرئيسة، مثل الإعاقة والترتيبات التيسيرية المعقولة والتمييز على أساس الإعاقة، الأمر الذي وفّر قاعدة قانونية راسخة لتفعيل مبادئ الدمج والمساواة في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم العالي (التاج وآخرون، 2018).

وفيما يخص التعليم العالي، نصّت المادة (18) على أن: "تلتزم مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة بقبول الطلبة ذوي الإعاقة دون أي شكل من أشكال التمييز بسبب الإعاقة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتمكينهم من التعلّم، بما في ذلك توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة، وتكييف أساليب التقييم، وتهيئة البيئة الجامعية بما يراعي خصوصية الإعاقة" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2017).

كما وضعت المادة (19) أسسًا واضحة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة ماليًا، حيث نصّت على: "إعفاء الأشخاص ذوي الإعاقة من الرسوم الجامعية بنسبة لا تقل عن 10% في البرامج التنافسية، و25% في البرامج الموازية"، مع التأكيد على أن: "تُطوّر الجامعات آليات قبول تتناسب مع القدرات الفردية، لا سيما في الحالات التي لا تتواءم مع اختبارات القبول التقليدية" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2017).

هذا التقدّم التشريعي لم يكن معزولًا، بل جاء ضمن إطار وطني متكامل، حيث أسهمت الإستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة 2019–2025 (HCD, 2019) في بلورة السياسات التنفيذية للقانون، من خلال محاور رئيسة ترتكز على إعادة هيكلة سياسات القبول الجامعي، وتدريب الكوادر الأكاديمية، وتأسيس وحدات دعم متخصصة داخل الجامعات. ورغم هذا التطوّر، لا تزال بعض التحديات قائمة، أبرزها التفاوت في تطبيق القانون بين الجامعات، وضعف التنسيق المؤسسي، ونقص التمويل الكافي لتوفير التكنولوجيا المساعدة والتكييفات التعليمية. ومع ذلك، يُعد هذا القانون من أبرز التشريعات الأردنية تقدّمًا، إذ يؤصل لمبدأ العدالة التعليمية ويضمن توفير الأدوات القانونية اللازمة لحماية هذا الحق وتنفيذه على أرض الواقع(UNESCO, 2021) .

رابعًا: قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17) لسنة 2018 واللوائح التنفيذية:

يشكّل قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17) لسنة 2018 الإطار التشريعي الأساسي الذي ينظم منظومة التعليم الجامعي في الأردن، بما يشمل تنظيم شؤون الجامعات وإجراءات القبول وضمان جودة التعليم وتعزيز البحث العلمي. ومن أبرز ما أسهم به القانون فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة، أنه يوفر أساسًا قانونيًا لتنظيم الإجراءات الأكاديمية والقبول الجامعي، ويؤطر مسؤوليات الجامعات لضمان تكافؤ الفرص وتقديم الخدمات لجميع الطلبة، بما في ذلك ذوي الإعاقة (الجريدة الرسمية الأردنية، 2018).

ومع ذلك، فقد كان غياب الأحكام الصريحة المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة محل نقد واسع في الأدبيات القانونية والتربوية، إذ أكدت دراسات متخصصة على ضرورة تعديل القانون ليشمل مواد تُرسّخ مبدأ الدمج الشامل، وتُلزم الجامعات بوضع سياسات دامجة، وتوفير ميزانيات مخصصة، إضافةً إلى تطوير مؤشرات أداء لرصد مدى الالتزام (Thompson, 2020; HCD, 2021).كما شدّد المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (HCD, 2022) على

ضرورة انسجام هذا القانون مع أحكام قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 لتعزيز الفعالية التنفيذية للسياسات المتعلقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة.

وفي هذا السياق، أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بالتعاون مع المجلس الأعلى، تعليمات ولوائح تنفيذية داعمة، أبرزها تعليمات أسس القبول الجامعي لسنة 2020، التي ركّزت على تخصيص ما لا يقل عن 1% من المقاعد الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة في كل تخصص، مع مراعاة ميولهم وقدراتهم دون تمييز، بما يتوافق مع المعايير الأكاديمية (وزارة التعليم العالي, 2020). كما تم إصدار تعليمات للإعفاء من الرسوم الجامعية، بما يتماشى مع قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2017، حيث حُدِّدت نسب الإعفاء بـ 10% للبرنامج العادي و25% للبرنامج الموازي (HCD, 2021) .كما شملت تعليمات الترتيبات التيسيرية الأكاديمية إلزام الجامعات بتوفير مرافق مؤهلة، ومواد تعليمية بديلة، مترجمي لغة الإشارة، وتهيئة الامتحانات بما يتلاءم مع أنواع الإعاقة المختلفة (وزارة التعليم العالي, 2020).

ورغم أهمية هذه اللوائح والتعليمات، يشير الواقع إلى وجود فجوات تنفيذية، أبرزها تفاوت القدرات المؤسسية بين الجامعات، وغياب وحدات متخصصة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف تدريب أعضاء هيئة التدريس على مفاهيم التعليم الدامج، بالإضافة إلى نقص التمويل المخصص لتوفير الترتيبات التيسيرية (Benson, 2020; UNESCO, 2021 ; الخطيب ، 2019)

وفي ضوء ذلك، تكشف مراجعة الإطار التشريعي الأردني عن مسار تطوري إيجابي، لا سيما منذ صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، إذ أسهمت التعليمات التنفيذية في بلورة سياسات أكثر وضوحًا، تشمل إجراءات القبول الجامعي، والإعفاءات، والترتيبات التيسيرية. ومع ذلك، لا تزال الفجوات التطبيقية قائمة، نتيجة ضعف الرقابة المؤسسية، وتفاوت مستوى الخدمات، ونقص التمويل (الخطيب، 2019; UNESCO, 2022; HCD, 2021).

وفي هذا السياق، تظهر الحاجة إلى مراجعة نقدية للتجربة الأردنية في ضوء التجارب الدولية، لا سيما الأمريكية، إذ تشير بيانات المركز الوطني للإحصاءات التعليمية NCES – إلى ارتفاع نسب التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم العالي في الولايات المتحدة من نحو 10% عام 1990 إلى 19% عام 2020، مع وجود آليات مؤسسية صارمة لمتابعة التنفيذ وقياس النتائج (Getzel & Thoma, 2008).

ومن هنا، يبرز التساؤل: إلى أي مدى تتوافق التشريعات الأردنية مع التجربة الأمريكية، وما هي أوجه الشبه والاختلاف بينهما فيما يتعلق بضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وتفعيل الترتيبات

التيسيرية؟ وسيتم تناول هذا التساؤل في المطلب الثالث من الدراسة من خلال تحليل مقارن معمّق، يعكس نقاط القوة والقصور في كل تجربة، بما يتيح استخلاص توصيات عملية لتعزيز فاعلية التشريعات والسياسات الأردنية في التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.

المطلب الثالث: التحليل المقارن للتشريعات الأمريكية والأردنية الخاصة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعَدّ تحليل التشريعات الوطنية والدولية الخاصة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة خطوة محورية لفهم مستوى الالتزام القانوني والتطبيقي بحقوق هذه الفئة في الوصول العادل إلى الفرص التعليمية. وتنبع أهمية هذا المطلب من توظيف التحليل المقارن لتحديد أوجه التوافق والاختلاف بين التجربة الأردنية ونظيرتها الأمريكية، بوصفهما أنموذجين يمثلان سياقين قانونيين وثقافيين متباينين. ويستند هذا التحليل إلى ما عُرض في المطلبين السابقين لتفسير مدى شمول التشريعات، ودرجة انسجامها مع المبادئ الدولية، وقابليتها للتطبيق في البيئة الجامعية، فضلاً عن فعاليتها في تحقيق الدمج التعليمي.

انطلق الإطار النظري والمنهجي لهذه الدراسة من المنهج التحليلي المقارن، الذي يهدف إلى استجلاء أوجه التشابه والاختلاف بين التشريعات استنادًا إلى محددات علمية. وفي هذا السياق، جرى تطوير ستة محاور تحليلية رئيسة شكّلت الإطار المنهجي للتحليل في هذا الفصل، وهي: مدى شمولية النصوص ووضوحها، ومدى التوافق مع المبادئ الدولية، ومدى القابلية للتنفيذ المؤسسي، ومدى توافر الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج، ومدى وجود آليات فاعلة للمساءلة والمتابعة، ومدى رسوخ ثقافة مؤسسية ومجتمعية مساندة للدمج . وقد استُخدمت هذه المحاور كأساس منهجي لدراسة أوجه الاتفاق والاختلاف بين التشريعات والأنظمة الأردنية ونظيراتها الأمريكية ذات الصلة، بما يُتيح تقديم قراءة نقدية معمّقة لأثر البنية القانونية والتنظيمية على تحقيق الدمج الفعلي في مؤسسات التعليم العالي.

وقد جرى استلهام هذه المحددات بالرجوع إلى عدد من الدراسات والأدبيات المتخصصة في التحليل المقارن للتشريعات ذات الصلة، مثل دراسة سميث ولي (Smith & Lee, 2020) التي قارنت بين التشريعات الكندية والبريطانية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وأبرزت أهمية المواءمة بين النصوص القانونية وخطط التمويل الوطنية، ودراسة بورغستاهلر (Burgstahler, 2015) التي تناولت دور وضوح النصوص القانونية في تعزيز الالتزام المؤسسي بتوفير الترتيبات التيسيرية وضمان دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية، ودراسة هيير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011)

التي استعرضت الخلفيات القانونية والتاريخية لتطور تشريعات تعليم ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة، مسلّطة الضوء على إسهام المبادئ الحقوقية في ترسيخ مفاهيم قانونية محورية مثل التعليم المتكافئ والدمج الشامل.

ولاستكمال أوجه المقارنة تم الرجوع إلى دراسات عربية ذات علاقة بأهداف الدراسة، كالدراسة التي أجراها أبو زيد (2019) التي قدمت تحليلًا نقديًا للتشريعات العربية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة ووضحت الفجوة بين النصوص القانونية والممارسة في السياق العربي، ودراسة التاج والحراحشة والتاج (2018) التي قدمت تحليلًا وصفيًا لتطور تشريعات ذوي الإعاقة في الأردن عبر ثلاثة قوانين رئيسة. وتم الرجوع أيضًا إلى نصوص قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني رقم (20) لسنة 2017، وخاصة المادة (18) المتعلقة بالتعليم العالي، بوصفه المرجع التشريعي الوطني الأساسي في هذا السياق، وإلى قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018، الذي يشكّل إطارًا تنظيميًا عامًا لمؤسسات التعليم العالي، ويؤكد في المادة (4/ب) منه على مبدأ تكافؤ الفرص وعدم التمييز، وضرورة ضمان العدالة في الوصول إلى التعليم الجامعي، بما يشمل فئة الأشخاص ذوي الإعاقة، ما يعزز البعد الحقوقي والشمولي في السياسات التعليمية الوطنية.

كما أُخذ في الاعتبار ما ورد في تقارير وزارة التعليم العالي الأردنية (2022) والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) التي وفرت بيانات كمية حول مستوى التنفيذ الفعلي في الجامعات الأردنية.

وقبل توضيح كل سياق على حدة، تجدر الإشارة إلى أن اختيار التجربة الأمريكية جاء استنادًا إلى معيارين رئيسيين: أولًا، أنها تمثّل نموذجًا قانونيًا يستند إلى نظام القانون العام (Common Law)، الذي يمنح أهمية مركزية للتطبيقات القضائية، والسوابق القانونية، والتفسيرات اللاحقة للنصوص، مما يعزز مرونة التنفيذ ويزيد من فعالية آليات الانتصاف القانوني (Davis, 2016).

ثانيًا، أن الولايات المتحدة لم تصادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD، إلا أنها اعتمدت تشريعات وطنية قوية ومستقلة—مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA والمادة (504) من قانون إعادة التأهيل—(Section 504 of the Rehabilitation Act) التي تتواءم في مضمونها مع مبادئ الاتفاقية الدولية، مما يتيح مقارنة تحليلية معمقة بين الالتزام الشكلي (الانضمام للاتفاقيات) والالتزام الفعلي (مستوى التطبيق المؤسسي).(Lord & Stein, 2008).

ومن جانب آخر، يُشار إلى أن الأردن صادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD في عام 2008، الذي يترتب عليه التزام قانوني بتعديل التشريعات الوطنية بما يتوافق مع أحكامها، وخاصة ما يتعلق بالحق في التعليم العالي المنصوص عليه في المادة (24) من الاتفاقية. وقد انعكس ذلك في إصدار قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، وفي تضمين قانون التعليم العالي لسنة 2018 لمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص، مما شكّل إطارًا تشريعيًا مزدوجًا يرسّخ هذا الحق على المستوى الوطني. وهنا تكمن أوجه المقارنة بين نظامين قانونيين مختلفين في المرجعية، ولكن يشتركان في السعي نحو تحقيق مبادئ الإنصاف والشمول.

وتؤكد هذه المفارقة أن الالتزام الفعلي بالتطبيق في الولايات المتحدة لا يستند فقط إلى الانضمام إلى الاتفاقيات الدولية، بل يُبنى على تطوير تشريعات وطنية فعالة ومؤسسية، وهو ما يمثل جوهر المقارنة مع السياق الأردني، الذي رغم مصادقته على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD، لا يزال يواجه تحديات في نقل هذا الالتزام إلى واقع تطبيقي ملموس. ومن هنا، تُعد التجربة الأمريكية مرجعًا عمليًا يُستفاد منه في تطوير أدوات الإنفاذ التشريعي في الأردن، بما يعزز فرص التعليم العالي الجامع والعادل.

وفيما يلي عرض للسياقات الستة لأوجه المقارنة بين التشريعات الأمريكية والأردنية:

أولاً: سياق مدى شمولية النصوص ووضوحها(Legal Clarity and Comprehensiveness)

تُعد شمولية النصوص القانونية ووضوحها من أبرز المؤشرات على فاعلية التشريعات في ضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، إذ يشير العديد من الباحثين إلى أن الصياغة الدقيقة واللغة القانونية الواضحة تُسهمان في تعزيز الالتزام المؤسسي، وتقللان من تباين التفسيرات بين الجامعات (Burgstahler, 2015; Meekosha & Shuttleworth, 2009). وتؤكد الأدبيات المقارنة أن وضوح التشريع لا يعني فقط دقة الألفاظ، بل يشمل أيضًا تفصيل الإجراءات التنفيذية، وتحديد المسؤوليات المؤسسية، وهو ما يعزز فعالية التطبيق الفعلي (OECD, 2011; UNESCO, 2020).

في التجربة الأمريكية، تميزت التشريعات ذات الصلة، مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام 2004، وقانون التعليم العالي لعام 2008، ببنية قانونية دقيقة وشاملة؛ فعلى سبيل المثال، تنص المادة (1400/د) من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على أهداف القانون المتعلقة بتوفير تعليم مجاني ومناسب وفردي للطلبة ذوي الإعاقة، بينما تحدد المادة (1412) الشروط التي تلتزم بها الولايات لضمان توفير هذه الحقوق. كما يوضح الباب الثاني (Title II)

من قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990، إلى جانب المادة (504) من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، التزامات المؤسسات التعليمية بإزالة الحواجز وتقديم الترتيبات التيسيرية المعقولة، مع إمكانية المساءلة القانونية في حال الإخلال. وقد أتاح هذا المستوى من التكامل التشريعي للجامعات الأمريكية تطوير سياسات مؤسسية واضحة ومنسجمة مع المبادئ الفدرالية، مما يعزز التنفيذ العملي (Smith & Lee, 2020; U.S. Department of Education, 2023).

أما في السياق الأردني، فقد شهدت التشريعات مسارًا تطوريًا بدأ مع قانون رعاية المعوقين لسنة 1993، وصولًا إلى قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، الذي مثّل تحولًا نوعيًا عبر تضمينه نصًا صريحًا يتعلق بالتعليم العالي، إذ تنص المادة (18) من القانون على أن:"*تتخذ المؤسسات التعليمية الإجراءات التيسيرية المعقولة الكفيلة بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والاستمرار فيها على أساس من المساواة مع الآخرين*". ورغم أهمية هذا النص، يرى كل من القواسمي (2021) وأبو زيد (2019) أن القانون يفتقر إلى تعليمات تنفيذية مُلزمة تُحدّد طبيعة الإجراءات المطلوبة وآليات الرقابة والجزاء، مما يضعف من قوته الإلزامية على الصعيد العملي. وإلى جانب ذلك، فإن قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018 يخلو من أي إشارات صريحة إلى حقوق الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ تنص المادة (4) منه على أن من أهداف التعليم العالي: " *توفير فرص القبول في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على أساس العدالة وتكافؤ الفرص*"، وهي صياغة عامة لا تتضمن أي التزام مباشر أو محدد تجاه هذه الفئة، الأمر الذي يكشف عن محدودية الشمول وضعف الدقة التشريعية بالمقارنة مع الأطر الدولية.

وتشير تقارير وطنية، مثل تقرير وزارة التعليم العالي لسنة 2022 وتقرير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لسنة 2021، إلى أن هذا الغموض القانوني وغياب التشريعات الفرعية أدى إلى تفاوت واضح في مستوى التزام الجامعات الأردنية، حيث أُوكلت مسألة توفير الترتيبات التيسيرية لاجتهادات فردية أو لسياسات داخلية متباينة، دون وجود مرجعية تشريعية ملزمة وموحدة.

وعند المقارنة، تُظهر التجربة الأمريكية نموذجًا أكثر وضوحًا وتكاملًا، ليس من حيث الصياغة التشريعية فحسب، بل كذلك من حيث الترابط بين النصوص العامة والتعليمات التنفيذية والآليات الرقابية. وقد أكّد تقرير اليونسكو لسنة 2020 أن هذا الترابط يُعد شرطًا أساسيًا لضمان عدالة التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة. في المقابل، ما يزال الإطار القانوني الأردني يعاني

من فجوة واضحة في الربط بين النصوص العامة والتطبيق المؤسسي، مما يجعل الحقوق المعلنة أقرب إلى إطار نظري غير مكتمل الأثر التنفيذي.

ثانيًا: سياق مدى التوافق مع المبادئ الدولية (Alignment with International Principles)

يشكّل مدى اتساق التشريعات الوطنية مع المبادئ الدولية، ولا سيما تلك المنصوص عليها في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، معيارًا جوهريًا لتقييم فاعلية الأطر القانونية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي؛ إذ تنص المادة (24) من الاتفاقية على ضمان الحق في التعليم دون أي شكل من أشكال التمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، بما يشمل الحق في الوصول إلى التعليم العالي، وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة، وضمان الدمج الكامل في البيئات الأكاديمية. وتؤكد تقارير الأمم المتحدة أن التوافق مع الاتفاقية لا يُقاس بمجرد المصادقة الشكلية عليها، بل بمدى ترجمة مبادئها إلى نصوص تشريعية مُلزمة، وخطط تنفيذية وطنية واضحة، وآليات رقابية وتقييمية فعّالة (UNCRPD Committee, 2020; Lawson, 2021).

وفي السياق الأمريكي، ورغم أن الولايات المتحدة لم تصادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فإن منظومتها التشريعية الوطنية، بما في ذلك قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990، وقانون إعادة التأهيل لعام 1973، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، تجسّد المبادئ الجوهرية التي نصّت عليها الاتفاقية، إذ تؤكد هذه القوانين على الحق غير المشروط في الوصول إلى التعليم، وتُلزم الجامعات بتوفير الترتيبات التيسيرية دون تحميل الطلبة أي عبء لإثبات حاجتهم إليها، فضلًا عن اعتماد فلسفة "التصميم الشامل" في بيئات التعلم (Burgstahler, 2015; Lord & Stein, 2008). وتشير الدراسات كذلك إلى أن هذه الأطر التشريعية ترتبط بآليات تنفيذية قائمة على موازنات اتحادية ومساءلة قانونية واضحة، الأمر الذي يحوّل المبادئ الحقوقية إلى ممارسات مؤسسية ملموسة وفعّالة.

أما في الحالة الأردنية، فقد صادق الأردن رسميًا على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام 2008، وهو ما يُلزم الدولة بمراجعة تشريعاتها الوطنية لضمان التوافق مع أحكامها. وقد تضمّن قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 في مادته (3) المبادئ العامة المنسجمة مع المادة (3) من الاتفاقية الدولية، فيما أكدت المادة (18) على الحق في التعليم العالي دون أي شكل من أشكال التمييز. ويُضاف إلى ذلك قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17)

لسنة 2018، الذي نصّت مادته (4) على مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الطلبة. ورغم هذا الإطار التشريعي المتكامل من الناحية الشكلية، إلا أن قانون التعليم العالي يفتقر إلى مواد تفصيلية تتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة، الأمر الذي يُضعف من وضوح الالتزامات الملقاة على عاتق مؤسسات التعليم العالي تجاه هذه الفئة ويجعلها أقرب إلى المبادئ العامة منها إلى النصوص الإلزامية القابلة للتنفيذ.

ورغم وجود هذه النصوص، تُظهر الدراسات التحليلية أن التطبيق العملي لا يزال محدودًا في نواحٍ عدة، نتيجة غياب الأدلة الإجرائية، وضعف التنسيق بين الجهات المعنية، وافتقار المؤسسات التعليمية للموازنات المخصصة للترتيبات التيسيرية (الطراونة، 2014؛ القواسمي، 2021). علاوة على ذلك، لا توجد لائحة تنفيذية خاصة بالتعليم العالي تترجم مبادئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى سياسات واضحة داخل الجامعات، كما لا تُعرض تقارير دورية على لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة لتبيّن التقدم في التكييف المؤسسي (اللجنة الفرعية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2020).

تشير التقارير الوطنية إلى أن الإجراءات الحالية غالبًا ما تفتقر إلى الوحدة والاتساق، إذ تعتمد على اجتهادات متفاوتة داخل لجان الجامعات، التي تفتقر في كثير من الحالات إلى السلطة الملزمة والموارد الكافية لضمان التنفيذ المتسق للحقوق (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2022).

وبناءً على ذلك، تُظهر المقارنة السابقة أن الولايات المتحدة، رغم عدم المصادقة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تطبّق فعليًا مضامينها على مستوى المؤسسات التعليمية، بينما يعاني الأردن، رغم المصادقة، من فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق المؤسسي، وهو ما يتسق مع تحذير لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2020) بشأن "الالتزام الشكلي دون تفعيل حقيقي"، باعتباره أحد أبرز معوّقات تحقيق العدالة التعليمية على المستوى الدولي.

ويؤكد هذا الواقع ما أوصى به المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في تقريره الصادر عام 2023، الذي شدّد على ضرورة إدراج نصوص واضحة وصريحة ضمن قانون التعليم العالي والبحث العلمي، تحدد الالتزامات الدقيقة لمؤسسات التعليم العالي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، بما يضمن التطبيق العملي لمبدأ تكافؤ الفرص وتحويل الحقوق المقررة إلى إجراءات قابلة للقياس والتقويم على أرض الواقع (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023).

ثالثًا: سياق مدى القابلية للتنفيذ المؤسسي(Institutional Enforceability) :

تُعد قابلية التشريعات للتنفيذ على المستوى المؤسسي عاملًا حاسمًا في قياس فاعليتها، إذ تتطلب النصوص القانونية وجود آليات تطبيق واضحة، وهياكل تنظيمية داعمة، وتمويلًا مستدامًا. فوجود قانون فقط دون بنية مؤسسية داعمة يُبقي الالتزام شكليًا دون تحقيق أثر فعلي ملموس. وتعني القابلية المؤسسية للتنفيذ قدرة مؤسسات التعليم العالي على تفعيل التشريعات من خلال تنظيمات واضحة، ووحدات دعم متخصصة، وخطط عمل محددة، وموازنات مالية مخصصة (Lawson, 2021; Smith & Lee, 2020).

تُظهر التجربة الأمريكية تميزًا واضحًا في تكامل الأطر التشريعية مع السياسات التنفيذية والتمويل المؤسسي، بما يضمن استدامة تطبيق الترتيبات التيسيرية في مؤسسات التعليم العالي، فعلى سبيل المثال، يُلزم قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 الجامعات بإنشاء مراكز متخصصة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة (Disability Resource Centers)، تتولى تقديم خدمات الترتيبات التيسيرية وتنسيقها بين الطلبة والإدارة. ويعزز قانون إعادة التأهيل لعام 1973 هذا الإطار من خلال إرساء الأسس القانونية لحماية الحقوق التعليمية، في حين أسهم قانون إعادة الاستثمار الأمريكي لعام 2009 في توفير تمويل إضافي لتطوير البنية التحتية والخدمات الداعمة. إضافة إلى ذلك، تعتمد الجامعات الأمريكية على خطط انتقال فردية (Individualized Transition Plans)يتم إعدادها بالتعاون مع الطلبة وتحديثها بصورة دورية، بما يضمن استمرارية الدعم الأكاديمي ويعزز فرص النجاح والتخرج (Office for Civil Rights, 2020; Newman et al., 2016).

أما في الحالة الأردنية، فرغم إقرار المادة (18) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، وإصدار وزارة التعليم العالي تعليمات تنظيمية عام 2020، إلا أن التطبيق المؤسسي لا يزال يواجه تحديات جوهرية تحد من فاعليته، فقد بيّن تقرير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) أن ما نسبته (73%) من الجامعات الأردنية تفتقر إلى وحدات دعم متخصصة، وتعتمد بدلًا من ذلك على مكاتب عمادات شؤون الطلبة، التي غالبًا ما تفتقر إلى الكوادر المدربة والتخصصية الكافية. كما كشفت دراسات الطراونة (2014) والقواسمي (2021) عن غياب التمويل المخصص لتنفيذ سياسات التعليم الدامج، وافتقار الجامعات لأدلة إجرائية موحدة، إضافة إلى ضعف الرقابة على تفعيل المادة (18)، وهو ما يعكس فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق العملي. وتؤكد بيانات وزارة التعليم العالي الأردنية (2022) أن

أقل من (30%) من الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات يحصلون على ترتيبات تيسيرية منظمة وفعّالة.

وعلى صعيد موازٍ، ينص قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018، وتحديدًا في مادته (4)، على مبدأ تكافؤ الفرص وعدم التمييز، ويلزم الجامعات بتوفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة، غير أن غياب الآليات التنفيذية التفصيلية، وضعف الدعم المالي المخصص، يقللان من قابلية هذا النص للتطبيق المؤسسي الفعلي، ويؤديان إلى اتساع الفجوة بين التشريعات والممارسة.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن النموذج الأمريكي يتميز بوجود إطار مؤسسي متكامل يجمع بين التشريعات والتمويل والسياسات التنفيذية، مما يضمن استدامة تطبيق الترتيبات التيسيرية، في حين يظل النموذج الأردني محكومًا بغياب الهياكل الداعمة والموارد المخصصة والرقابة الفعّالة، وهو ما يحد من فاعلية التشريعات الوطنية. وتشير الدراسات الحديثة (Lawson, 2021) إلى أن تجاوز هذه التحديات يتطلب تبني هياكل دعم جامعية مستقلة، وتخصيص موازنات مستقلة، إضافة إلى اعتماد تعليمات تنفيذية واضحة تضمن التطبيق الفعلي والمستدام للحقوق التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة.

وبالمقارنة بين التجربتين، يظهر أن الولايات المتحدة قد نجحت في بناء نموذج متكامل لتفعيل الترتيبات التيسيرية من خلال الجمع بين التشريعات الملزمة والسياسات التنفيذية والتمويل المؤسسي المستدام، وهو ما انعكس في اتساع نطاق تطبيق هذه الترتيبات وضمان استمراريتها على مستوى الجامعات. في المقابل، يواجه النموذج الأردني تحديات بنيوية تتمثل في غياب الهياكل التنظيمية المتخصصة، وضعف الموارد المالية، وافتقار التشريعات لآليات تنفيذية واضحة، الأمر الذي يحول دون تفعيل النصوص القانونية بصورة عملية وفعّالة. ومن ثم، فإن الفارق الجوهري بين النظامين لا يكمن فقط في صياغة القوانين، بل في قدرة كل نظام على تحويل هذه القوانين إلى سياسات مؤسسية قابلة للتنفيذ، وهو ما يمنح التجربة الأمريكية تفوقًا واضحًا على المستوى العملي، مقابل استمرار التجربة الأردنية في إطار الالتزام الشكلي أكثر من الفعلي.

رابعًا: سياق مدى توافر الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج:

تُعد الترتيبات التيسيرية أحد العناصر الأساسية لتحقيق الدمج الفعّال في كافة المؤسسات التعليمية، لا سيما مؤسسات التعليم العالي، حيث عرّفتها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأنها: "التعديلات أو التكييفات اللازمة التي لا تشكل عبئًا غير مبرر، التي تمكّن الأشخاص ذوي الإعاقة من ممارسة

حقوقهم التعليمية على قدم المساواة مع غيرهم" (الأمم المتحدة، 2006، المادة 2). وتعكس هذه الترتيبات الالتزام العملي للمؤسسات التعليمية بحقوق ذوي الإعاقة، إذ تشير الدراسات إلى أن عدم توفيرها يؤدي إلى أشكال من الإقصاء غير المباشر والتهميش الأكاديمي (Burgstahler, 2015؛ Lawson, 2021;).

في النظام الأمريكي، يُعتبر توفير الترتيبات التيسيرية حقًا قانونيًا ملزمًا بموجب قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 والمادة (504) من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، إذ تنص هذه القوانين صراحةً على أن الامتناع عن توفير الترتيبات التيسيرية يُعد شكلًا من أشكال التمييز القانوني. وتشمل هذه الترتيبات، على سبيل المثال، تمديد الوقت في الامتحانات، توفير مترجمي لغة الإشارة، تهيئة الفصول الدراسية والمرافق، وإتاحة المواد الدراسية بصيغ رقمية أو صوتية .(Office for Civil Rights, 2020) وتشير الدراسات إلى أن تطبيق هذه الترتيبات يسهم بشكل فعّال في تعزيز فرص إتمام الدراسة وتحقيق معدلات تخرج للطلبة ذوي الإعاقة تقارب نظرائهم غير المعوقين، كما أظهرت دراسة جيتزل (Getzel, 2008). أن نحو (95%) من الجامعات الأمريكية تعتمد بروتوكولات رسمية لتحديد وتنفيذ خطط الدعم الفردي للطلبة، مما يضمن تفعيل الحقوق بشكل عملي ومؤسسي.

وعلى صعيد الأردن، ورغم أن المادة رقم (18) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 تلزم بتوفير الترتيبات التيسيرية، وأصدرت وزارة التعليم العالي تعليمات تنظيمية عام 2020، إلا أن التطبيق الفعلي يواجه عدة معوقات، أبرزها: غياب مؤشرات وطنية واضحة لقياس الالتزام، نقص التدريب المتخصص للكوادر الأكاديمية والإدارية، ضعف الوعي المجتمعي بحقوق ذوي الإعاقة، وعدم تخصيص موازنات مستقلة لدعم هذه الخدمات (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021)؛ (Lang & Upah, 2008)، وتشير بيانات المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2021 إلى أن أقل من (30%) من الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الحكومية الأردنية يحصلون على ترتيبات تيسيرية منظمة، بينما تتعامل غالبية الجامعات معها كإجراءات استثنائية غير موثقة كحقوق قانونية، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم الدامج (الخوالدة، 2022).

ويُكمل قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018 هذا الإطار، إذ تنص المادة (4) على مبدأ تكافؤ الفرص وعدم التمييز، وضرورة توفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلبة، بما في ذلك ذوي الإعاقة. ورغم أن هذه المادة تشكل إطارًا قانونيًا داعمًا للترتيبات التيسيرية، إلا أن غياب

التعليمات التنفيذية الواضحة والآليات الرقابية، بالإضافة إلى عدم تخصيص التمويل الكافي، يُعد من أبرز المعوقات التي تحد من قدرة الجامعات على تنفيذ الترتيبات التيسيرية بصورة منظمة ومستدامة، مما يضعف فعالية التعليم الدامج على أرض الواقع.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الفارق الجوهري بين النظامين الأمريكي والأردني لا يقتصر على صياغة النصوص القانونية فحسب، بل يمتد إلى مدى ترجمتها إلى سياسات تنفيذية واضحة وموحدة، تربط بين الطالب ووحدات الدعم الجامعي والإدارة ضمن إجراءات منظمة ومقنّنة. ففي الولايات المتحدة، تُعتبر الترتيبات التيسيرية حقًا قانونيًا ملزمًا، حيث يمكن للطالب التوجّه إلى القضاء للمطالبة بحقوقه، مما يضمن استمرارية تنفيذها وفاعليتها. وفي المقابل، لا تزال هذه الترتيبات في الأردن تُعامل كإجراءات استثنائية، دون مؤشرات قياس واضحة أو آليات رقابية، ما يحد من تطبيقها ويضعف أثرها في تحقيق الدمج الفعلي.

وتُظهر المقارنة أن الولايات المتحدة، رغم عدم المصادقة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تطبّق فعليًا مضمونها على مستوى المؤسسات التعليمية، بينما يعاني الأردن، رغم المصادقة، من فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق المؤسسي، وهو ما يتسق مع تحذير لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2020) من "الالتزام الشكلي دون تفعيل حقيقي"، باعتباره أحد أبرز معوّقات العدالة التعليمية العالمية. ويؤكد هذا الواقع توصية المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في تقريره الصادر عام 2023 بضرورة تضمين نصوص واضحة وصريحة ضمن قانون التعليم العالي والبحث العلمي، تحدد التزامات مؤسسات التعليم العالي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، بما يضمن التطبيق الفعلي لمبدأ تكافؤ الفرص وتحويل الحقوق المقررة إلى إجراءات عملية قابلة للقياس والتقويم على أرض الواقع.

خامساً: سياق مدى وجود آليات للمساءلة والتنفيذ (Accountability and Enforcement):

تُعدّ آليات المساءلة والتنفيذ من أبرز المؤشرات التي تُظهر مدى جدية النظم القانونية في ضمان الحقوق، إذ تعكس العلاقة بين النصوص القانونية والتطبيق الفعلي داخل المؤسسات التعليمية. ويتضمن هذا السياق أدوات التظلم والإشراف والجزاءات القانونية والرقابة القضائية أو الإدارية، التي تضمن للطلبة ذوي الإعاقة إمكانية المطالبة بحقوقهم في حال الإخلال بها. وقد أكدت الأدبيات القانونية أن غياب أدوات مساءلة فعّالة يُفرغ النصوص من مضمونها، مهما بلغت من الوضوح أو الانسجام مع المبادئ الدولية (Lawson, 2021,؛Degener, 2016).

أظهر السياق الأمريكي منظومة متقدمة من آليات المساءلة والرقابة، التي نصت عليها تشريعات محورية مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 والمادة (504) من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، إذ يتيح النظام القانوني للطلبة تقديم شكاوى رسمية إلى وزارة التعليم أو إلى مكاتب الحقوق المدنية الأمريكية (Office for Civil Rights, OCR) المنتشرة على مستوى الولايات، التي تقوم بدورها بإجراء تحقيقات مؤسسية قد تفضي إلى فرض عقوبات، تصل في بعض الحالات إلى سحب التمويل أو اتخاذ إجراءات قانونية. ووفقًا لتقرير مكتب الحقوق المدنية الأمريكي لعام 2020، يُسجَّل سنويًا أكثر من (800) شكوى في هذا المجال، ما يعكس مستوى عاليًا من تفعيل آليات الرقابة. وكما بيّنت دراسة ستين ولورد (Stein & Lord, 2008). أن وجود مثل هذه الآليات أدى إلى التزام الجامعات الأمريكية بإنشاء مكاتب امتثال داخلي متخصصة، وإعداد تقارير أداء دورية، الأمر الذي أسهم في تحويل النصوص القانونية إلى ممارسات مؤسسية مستدامة، قابلة للتقاضي والقياس.

أما في السياق الأردني، فإن قانون رقم (20) لسنة 2017 في مادته (18) يكتفي بالنص على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي دون أن يتضمن بنودًا واضحة حول آليات الرقابة والمساءلة. كما أن تعليمات وزارة التعليم العالي لسنة 2020 تفتقر إلى آليات تظلّم واضحة أو آليات قياس أداء جامعي مؤسسي، وتُرك أمر التنفيذ لاجتهادات داخلية دون ربطها بجزاءات قانونية أو مؤشرات ملزمة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021).

من جهة أخرى، يُلاحظ أن قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018 لا يتضمّن أية إشارات صريحة إلى آليات مساءلة أو رقابة متعلقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة، فعلى الرغم من أن المادة (4) من القانون تنص على تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص في القبول الجامعي، إلا أن هذه العبارة بقيت عامة وغير مقرونة بأدوات تنفيذية تقيس مدى التزام الجامعات بتوفير بيئات تعليمية دامجة. كما يخلو القانون من أي إشارات إلى إنشاء وحدات إشرافية، أو تحديد مسؤوليات الجامعات تجاه الامتثال لقوانين الإعاقة، مما يُظهر ضعفًا في الترابط بين التشريعات التعليمية والتشريعات الحقوقية.

ووفقًا لتقرير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021)، فإن أغلب الجامعات الأردنية لم تخصص وحدة مساءلة أو جهة إشرافية لمتابعة تنفيذ المادة (18)، كما لا توجد إجراءات رسمية واضحة يمكن للطلبة من خلالها تقديم الشكاوى أو الاعتراضات، وهو ما تؤكده

دراسة الخوالدة (2022) التي ترى أن المساءلة لا تزال مفهوماً غائبًا عن البنية المؤسسية للجامعات.

وتُظهر المقارنة بوضوح أن النظام الأمريكي يدمج المساءلة كعنصر أساسي لضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مع توظيف آليات قانونية وإدارية دقيقة لمراقبة تنفيذ الالتزامات وتفعيلها على أرض الواقع. في المقابل، يظل النموذج الأردني يعاني من ضعف الربط بين النصوص القانونية وممارسات التطبيق المؤسسي، ما يحد من فاعلية التشريعات. وتشير لوسون (2021)الى أهمية تكييف نظم المساءلة في الدول ذات القانون المدني عبر إنشاء قنوات تظلّم شفافة، ووضع مؤشرات أداء قابلة للقياس، وربط تنفيذ الترتيبات التيسيرية بالتمويل المؤسسي والمساءلة الإدارية لضمان استدامة وفعالية تطبيق الحقوق التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة.

سادساً: سياق مدى توفر ثقافة مؤسسية ومجتمعية داعمة للدمج (Institutional and Societal Culture):

تُعد الثقافة المؤسسية والمجتمعية عنصرًا محوريًا في فاعلية تطبيق تشريعات التعليم العالي الدامجة؛ إذ إن النصوص القانونية وحدها لا تكفي ما لم تُدعَم بقناعات راسخة وممارسات عملية تعكس احترام الحقوق وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة. فالبيئة الجامعية، بما تحمله من اتجاهات وقيم لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة، إلى جانب المواقف المجتمعية الأوسع، تُشكّل الأساس القيمي والسلوكي الذي يحدد مدى نجاح السياسات في التحول إلى ممارسات واقعية أو بقائها في إطار نظري شكلي. وقد أوضح إدغار شاين (Schein, 2010). أن الثقافة التنظيمية تُعد مرجعية للسلوك المؤسسي وتؤثر بصورة مباشرة في تبني السياسات، في حين أكد فوسي وزملاؤه (Fossey et al., 2020) أن نجاح ترتيبات الدعم التعليمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى وعي العاملين والتزامهم بمبادئ العدالة والمساواة.

في السياق الأمريكي، يُظهر النموذج تكاملاً بارزًا بين الثقافة المؤسسية والتشريعات الناظمة، حيث برزت قوانين مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA ضمن إطار فلسفي يرتكز على قيم التنوع والعدالة الاجتماعية. ويؤكد توماس هير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011) أن هذه القوانين لا تُعد مجرد أدوات تنظيمية، بل تنبثق من رؤية دامجة متجذرة في مؤسسات التعليم العالي، تُترجم من خلال التدريب الممنهج والتخطيط الانتقالي والتفاعل المستمر مع الطلبة ذوي الإعاقة. وفي السياق ذاته، توضّح شيريل برجستاهلر (Burgstahler, 2015). أن الجامعات الأمريكية تبنّت آليات مؤسسية داعمة شملت برامج توعية إلزامية حول قضايا الدمج، وإنشاء وحدات دعم مستقلة تُعنى بالاحتياجات الفردية، إلى جانب

توفير تدريب دوري لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وإشراك الطلبة ذوي الإعاقة بصورة فاعلة في صياغة السياسات الجامعية.

وتشير هذه التجربة إلى أن تبنّي ممارسات مؤسسية قائمة على الحقوق والتمكين أسهم في إحداث تحول نوعي في النظرة إلى الإعاقة؛ إذ لم تعد تُعامل باعتبارها خدمة قائمة على الرعاية أو التفضل، بل كاستحقاق قانوني واجب التنفيذ، وقد انعكس ذلك بوضوح في مستويات الالتزام المؤسسي، حيث أفاد تقرير مكتب الحقوق المدنية الأمريكي (Office for Civil Rights, 2020) بأن أكثر من (92%) من الجامعات الأمريكية تعتمد خطط دعم فردية مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة، بما يضمن استجابات ممنهجة وقابلة للتقويم.

أما في السياق الأردني، فرغم مصادقة الأردن على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPDوسَنّ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، فإن الثقافة المؤسسية داخل الجامعات ما تزال تواجه تحديات بنيوية تحدّ من التفعيل الأمثل للمادة (18) من القانون، التي تكفل حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي. كما أن قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018، على الرغم من كونه الإطار التشريعي الناظم للتعليم الجامعي، لم يتضمن نصوصًا صريحة أو تفصيلية تعزّز دمج الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ اكتفت المادة (4) بالنص على مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص دون تحديد واضح لحقوق هذه الفئة أو وضع آليات رقابية وتنفيذية، الأمر الذي انعكس على ضعف قدرة الجامعات على تأسيس ثقافة دامجة، وأسهم في تفاوت مستوى الاستجابة بين مؤسسات التعليم العالي. وفي هذا السياق، أوصى المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) بضرورة تعديل القانون أو إصدار تعليمات تنفيذية ملزمة، تتضمن نصوصًا واضحة تُلزم الجامعات بإنشاء وحدات دعم متخصصة، وتخصيص موازنات مستقلة، واعتماد مؤشرات أداء مرتبطة بتفعيل الدمج.

كما كشفت دراسة المجالي (2021) أن ما يقارب (60%) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لم يتلقوا تدريبًا كافيًا في مجال الإعاقة والدمج، وهو ما انعكس سلبًا على ممارساتهم الصفية. وأكد المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) على غياب خطة تدريب وطنية إلزامية، إضافة إلى ضعف التنسيق بين الجامعات والجهات ذات العلاقة، مما يعيق جهود تعزيز الوعي المؤسسي والمجتمعي بثقافة الدمج. هذا الواقع يُعزز استمرارية المنظور "الرعائي" للإعاقة، حيث تُعامل حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بوصفها خدمات تطوعية أو استثناءات، وليست استحقاقات قانونية مُلزمة. ويتقاطع هذا التقييم مع ما طرحه مايك أوليفر وكولن بارنز

(Oliver & Barnes, 2012)من أن نظم التعليم في دول القانون المدني – ومنها الأردن – غالبًا ما تبقى أسيرة ثقافة "الشفقة" بدلًا من ثقافة "الحقوق"، ما لم يحدث تحول جذري على المستويين الثقافي والتنظيمي.

ومن خلال التحليل المقارن، يتضح أن الفارق الجوهري لا يكمن في وجود التشريعات فحسب، بل في توافر ثقافة مؤسسية تؤمن بالدمج، إلى جانب إرادة تنفيذية واضحة، وآليات مساءلة ورقابة تضمن تفعيل النصوص القانونية. ورغم وجود تقاطعات في المبادئ التشريعية بين النظامين الأمريكي والأردني، إلا أن التباين في المخرجات الميدانية ما يزال كبيرًا؛ فعلى سبيل المثال، أشار تقرير وزارة التعليم العالي الأردنية (2022) إلى أن نسبة الطلبة ذوي الإعاقة المستفيدين فعليًا من الترتيبات التيسيرية في الجامعات لم تتجاوز (27%)، مقارنةً بأكثر من (90%) في الجامعات الأمريكية وفقًا لتقرير مكتب الحقوق المدنية الأمريكي (OCR, 2020). وفي هذا الإطار، ترى دراسة لوسون (Lawson, 2021) أن تجاوز هذه الفجوة يتطلب إنشاء هياكل تنفيذية مستقلة داخل الجامعات، وربط تطبيق السياسات بمؤشرات أداء ملزمة، بما يعزز الانتقال من مرحلة "إعلان الحقوق" إلى مرحلة "تفعيل الحقوق".

في هذا الإطار، يعرض الجدول رقم (2) مصفوفة تحليلية نوعية شاملة (Qualitative Analytical Matrix) تم تطويرها اعتمادًا على منهجية تحليل المحتوى القانوني والتربوي المقارن، وذلك لتمثيل النتائج بصورة موجزة ومنهجية. تعكس هذه المصفوفة التقييم الوصفي للأداء التشريعي وفق المحاور المعتمدة في أداة الدراسة التحليلية، التي تم تبنيها في الدراسات القانونية والتربوية المقارنة، وتشمل :شمولية النصوص، التوافق مع المعايير الدولية، القابلية للتطبيق المؤسسي، الترتيبات التيسيرية، المساءلة، والبيئة الثقافية الداعمة. تتيح هذه المصفوفة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين التشريعات الأمريكية والأردنية في مجال التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، وتقييم مدى تقاربها مع المعايير الدولية، بما يسهم في صياغة توصيات عملية مدعومة بالبيانات التحليلية الدقيقة وذات مصداقية أكاديمية عالية.

الجدول (2). مصفوفة مقارنة للتشريعات الأمريكية والأردنية في التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة

ر.ق	محور التحليل	التشريعات الأردنية	التشريعات الأمريكية
1	شمولية النصوص ووضوحها	تتضمن النصوص أحكامًا عامة، مع وجود بعض الغموض في التعريفات والتفاصيل التطبيقية.	تتضمن تعريفات دقيقة وصياغات تفصيلية للنصوص القانونية، بما يعزز وضوحها وقابليتها للتنفيذ.
2	التوافق مع المبادئ الدولية	تم توقيع الاتفاقية، إلا أن تنفيذها على مستوى الجامعات ظل جزئيًا وضعيفًا.	تُظهر التزامًا جوهريًا بمبادئ حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، رغم عدم التصديق الرسمي على الاتفاقية الدولية ذات الصلة.
3	القابلية للتنفيذ المؤسسي	غياب وحدات دعم مستقلة داخل المؤسسات، محدودية التمويل المخصص، ونقص وجود آليات تنفيذية واضحة وموحدة.	تتضمن منظومة متكاملة تشمل وحدات دعم متخصصة، وآليات تمويل مستدامة، وإشرافًا دوريًا، إلى جانب خطط دعم فردية موجهة للطلبة ذوي الإعاقة.
4	الترتيبات التيسيرية	النصوص القانونية تنص على هذه الترتيبات، لكنها تفتقر إلى آليات تنفيذية ملزمة وشفافة تضمن تطبيقها الفعلي.	مكفولة بنصوص إلزامية قانونيًا، ومسنودة بخطط تنفيذية وإجراءات تظلّم رسمية تضمن التطبيق الفعلي للحقوق.
5	المساءلة وآليات الإنصاف	تفتقر بدرجة كبيرة إلى مسارات إنصاف مستقلة وآليات رقابية فعّالة تضمن التطبيق العملي للحقوق.	منظومة مساءلة واضحة وشاملة، تتضمن مسارات طعن قانوني ورقابة فيدرالية فعّالة.
6	الثقافة المؤسسية والمجتمعية	غير مفعّلة بالشكل الكافي، ويطغى عليها النهج الرعائي على حساب النهج القائم على الحقوق.	مدمجة في سياسات الجامعات، وتتمثل في برامج التدريب الدوري، وإشراك الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات والسياسات ذات الصلة.

وبعد استعراض الجدول رقم (2)، يتضح أن الفروقات بين التشريعين الأمريكي والأردني في مجال التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة لا تقتصر على الصياغة القانونية فحسب، بل تمتد إلى البنية المؤسسية، ودرجة الالتزام الفعلي، ومستوى التوافق مع المعايير الدولية. ففيما

يتعلق بشمولية النصوص ووضوحها، يظهر أن التشريع الأردني، رغم تطوره النسبي من خلال قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 وقانون التعليم العالي رقم (17) لسنة 2018، لا يزال يتسم بعمومية الصياغة وغموض بعض التعريفات، ولم تُحدد المسؤوليات المؤسسية والآليات التنفيذية بدقة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). في المقابل، تقدم التشريعات الأمريكية، مثل ADA لعام 1990، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA، والقسم 504 من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، نصوصًا دقيقة وشاملة تشمل تعريفات واضحة للحقوق وآليات رقابية ملزمة، ما يعزز قدرة الجامعات على تنفيذ الحقوق بشكل منهجي وفعّال (Hehir & Schifter, 2011; U.S. Department of Education, 2020; Burgstahler, 2015).

أما فيما يخص التوافق مع المعايير الدولية، فإن الأردن قد صادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD عام 2008، وتضمّن قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، إلا أن التطبيق المؤسسي داخل الجامعات ظل محدودًا وغير منهجي، دون خطط تنفيذية واضحة أو رقابة فعالة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021؛ وزارة التعليم العالي الأردنية، 2022). بينما تؤكد التجربة الأمريكية توافقًا عمليًا مع المبادئ الدولية، حيث تضمن ADA و Section 504إزالة العوائق، وتوفير ترتيبات تيسيرية معقولة، وضمان المساواة في فرص التعليم، كما يعزز IDEA هذا الإطار لتسهيل الانتقال التدريجي للطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم العالي (Lombardi et al., 2018; U.S. Department of Education, 2020).

على صعيد القابلية للتنفيذ المؤسسي، يواجه الأردن فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق داخل الجامعات، مع غياب وحدات دعم مستقلة، وضعف التمويل، ونقص آليات الرقابة الصارمة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). بينما توفر التجربة الأمريكية إطارًا مؤسسيًا متكاملًا، يشمل وحدات دعم متخصصة، تمويل مستدام، وإشراف دوري من مكتب الحقوق المدنيةOCR ، مما يضمن ترجمة النصوص القانونية إلى بيئة تعليمية دامجة وفعّالة.(Burgstahler, 2015)

فيما يتعلق بالترتيبات التيسيرية، نصّ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني على توفيرها، لكن غياب آليات إلزامية وموحدة جعل تنفيذها محدودًا ومرتبطًا بالمبادرات الفردية (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). أما في الولايات المتحدة، فالقوانين تضع

خطط دعم فردية لكل طالب ذي إعاقة، مع آليات تظلّم رسمية وإشراف من مكتب الحقوق المدنية، ما يجعل الترتيبات التيسيرية أكثر فعالية وملزمة.(Office for Civil Rights, 2020)

فيما يخص المساءلة وآليات الإنصاف، يظل النظام الأردني محدودًا، إذ يعتمد بشكل رئيس على شكاوى فردية دون وجود لجان متابعة أو آليات وطنية ممنهجة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). بالمقابل، توفر التشريعات الأمريكية مسارات طعن واضحة، ومراقبة فيدرالية صارمة، وإمكانية اللجوء للقضاء الفيدرالي، ما يضمن إنفاذ الحقوق بشكل فعّال.(Hehir & Schifter, 2011; U.S. Department of Education, 2020)

أما الثقافة المؤسسية والمجتمعية، فتبقى التجربة الأردنية متأثرة بالنهج الرعائي، حيث تُقدّم الحقوق على شكل خدمات إنسانية وليس استحقاقات قانونية، مع محدودية إشراك الطلبة في صنع القرار (الزريقات، 2019). بينما في الولايات المتحدة، يتم تعزيز الوعي بالدمج الحقوقي، من خلال برامج تدريبية دورية، وإشراك الطلبة ذوي الإعاقة في اللجان الأكاديمية وصنع السياسات .(Lombardi et al., 2018; Burgstahler, 2015; Oliver & Barnes, 2012)

وبناءً على ذلك، فإن التحليل يشير إلى الحاجة الملحة لإعادة بناء نموذج تشريعي وإداري متكامل في الأردن يربط بين النصوص القانونية، والسياسات التنفيذية، وآليات التمويل، والرقابة، مع تعزيز الثقافة المؤسسية الداعمة للدمج. كما يؤكد الاستفادة من التجارب الدولية، وخاصة الأمريكية، كأساس لتطوير سياسات وطنية تحقق التوافق مع الالتزامات الدولية وتضمن تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي (UNESCO, 2020; World Bank, 2019).

المطلب الرابع: تصور قانوني مقترح لتعزيز فرص التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن.

تمهيد:

شهدت المملكة الأردنية الهاشمية خلال العقود الأخيرة إرادة سياسية واضحة والتزامًا وطنيًا راسخًا تجاه قضية الإعاقة، تمثّل في تبنّي الدولة لبرامج ومبادرات رائدة جعلتها في موقع متقدّم على المستوى الإقليمي في مجال التربية الخاصة والتعليم الدامج. فقد حاز الأردن عام 2005 على جائزة الأمم المتحدة في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، تقديرًا لجهوده التشريعية والخدمية التي هدفت إلى تعزيز حقوق هذه الفئة وتمكينها في مختلف القطاعات (United Nations, 2006). كما حظيت القضية باهتمام ملكي مباشر، إذ شارك جلالة الملك عبد الله الثاني في

مؤتمرات دولية بارزة، أبرزها القمة العالمية للإعاقة في لندن عام 2018، مؤكدًا التزام الأردن بالعمل وفق المبادئ الدولية وتعزيز الشراكات لدعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (Global Disability Summit, 2018).

وعلى المستوى الوطني، أُنشئت مؤسسات متخصصة مثل المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذي تأسس بموجب القانون رقم (31) لسنة 2007 وتجدّد تنظيمه بالقانون رقم (20) لسنة 2017، بوصفه المرجعية الرسمية لمتابعة تنفيذ السياسات الوطنية وضمان توافقها مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي صادق عليها الأردن عام 2008 (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). وقد انعكست هذه الجهود في توسيع فرص التعليم، إذ تشير بيانات دائرة الإحصاءات العامة (2020) إلى أن ما يقارب (11%) من سكان الأردن هم من الأشخاص ذوي الإعاقة، وأن ما نسبته (1.8%) من طلبة مؤسسات التعليم العالي هم من ذوي الإعاقة، وهي نسبة تعكس وجود مشاركة لكنها ما تزال متواضعة مقارنة بالمعايير الدولية (UNESCO, 2020).

ورغم هذا التقدّم التشريعي والتنظيمي، لا تزال منظومة التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن تواجه فجوات بنيوية واضحة. فقد أظهرت مراجعة الباحثة للإطار الاستراتيجي الوطني، بما في ذلك الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والوثائق التوجيهية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، عدم وجود خطة استراتيجية وطنية مستقلة ومعلنة تُعنى على نحو تفصيلي وتنفيذي بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة. إذ وردت قضايا الإعاقة في هذه الوثائق ضمن أطر عامة وغير ملزمة، دون تحديد آليات تطبيق واضحة أو مؤشرات أداء خاصة بالجامعات، الأمر الذي انعكس على ضعف مواءمة السياسات الاستراتيجية مع النصوص التشريعية النافذة.

وقد ترافق هذا القصور الاستراتيجي مع تحديات تطبيقية أخرى، أبرزها محدودية التمويل المخصّص للتعليم الدامج، وغياب وحدات دعم جامعية مستقلة في معظم مؤسسات التعليم العالي، وضعف آليات المساءلة والرقابة المؤسسية، مما جعل تنفيذ التشريعات عمليًا جزئيًا وغير متجانس بين الجامعات(World Bank, 2019 ؛ المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021 .(وتؤكد التقارير الدولية ذات الصلة أن تحسين واقع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة لا يتحقق بالاكتفاء بالنصوص القانونية أو الإنجازات السياسية، بل يتطلب تكاملًا بين التشريعات الواضحة، والسياسات الاستراتيجية المتخصصة، والآليات التنفيذية الملزمة، إلى جانب توفير موارد مالية ورقابية مستدامة. ومن هنا، تتضح الحاجة إلى تطوير تصور قانوني

ونظامي متكامل يُحوّل المكتسبات التشريعية إلى ممارسات مؤسسية قابلة للتنفيذ، ويعالج الفجوات القائمة، بما يضمن العدالة وتكافؤ الفرص ويعزّز مشاركة فاعلة ومنظمة للأشخاص ذوي الإعاقة في منظومة التعليم العالي، استجابةً للتوصيات الدولية ذات الصلة (UNESCO, 2020; World Bank, 2019).

أهداف التصور:

تسعى هذه الدراسة من خلال التصور المقترح إلى تحقيق جملة من الأهداف الإستراتيجية الرامية إلى تعزيز الدمج الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، ويأتي في مقدمة هذه الأهداف العمل على تعزيز العدالة وتكافؤ الفرص في الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي بما ينسجم مع الالتزامات الوطنية والدولية، وعلى رأسها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. كما يهدف التصور إلى إرساء إطار قانوني وطني مُلزم يحدد بشكل واضح مسؤوليات الجامعات وواجباتها في توفير الترتيبات التيسيرية وضمان الدمج الفعلي، بما يحول النصوص التشريعية من مجرد التزامات عامة إلى التزامات عملية قابلة للتنفيذ. ويتضمن التصور أيضًا تطوير منظومة رقابية وتنفيذية شاملة تضمن متابعة امتثال مؤسسات التعليم العالي وتفعيل مبدأ المساءلة لضمان حماية الحقوق على أرض الواقع. إضافة إلى ذلك، يسعى التصور إلى رفع كفاءة البيئة التعليمية عبر إدماج معايير التعليم الدامج وتدريب الكوادر الأكاديمية والإدارية على أفضل الممارسات العالمية. وأخيرًا، يتطلع التصور إلى بناء بنية مؤسسية وتشريعية مرنة ومستدامة قادرة على مواكبة التغيرات المستقبلية وتعزيز جودة السياسات الدامجة، بما يكفل استمرارية الجهود ويضمن تطورها بما يتلاءم مع المستجدات المحلية والدولية.

منطلقات التصور:

ينطلق هذا التصور من مجموعة من المرجعيات الدولية والتجارب الوطنية والأجنبية والأدبيات البحثية المتخصصة، التي تشكل الأساس القانوني والمعرفي لتطوير إطار وطني متكامل للتعليم العالي الدامج. على الصعيد الدولي، تبرز اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (UNCRPD, 2006)كأهم مرجع قانوني مُلزِم، إذ نصت مادتها (24) على ضمان حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي على أساس المساواة، مع توفير التيسيرات المعقولة والدعم الفردي داخل مؤسسات التعليم العالي. ويستمد الالتزام بهذه الاتفاقية طابعه الوطني والأخلاقي من إلزامية تطبيقها، فيما يؤكد كلٌّ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966) على عالميّة حق التعليم كحق

أصيل، مما يعزز البعد القيمي والإنساني لهذا الحق. كما تميزت توصيات اليونسكو بتركيزها على الجوانب التطبيقية من خلال إدماج معايير الدمج في سياسات الجودة الأكاديمية، وتوجيه الدول لمواءمة أنظمتها التعليمية مع أهداف التنمية المستدامة، بما يوفر إطارًا عمليًا لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي.

أما على صعيد التجارب المقارنة، فتُعد التجربة الأمريكية نموذجًا متقدمًا في التشريعات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، إذ جاء قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA, 1990) وقانون إعادة التأهيل (Section 504) ليؤكدا أن إقرار الحقوق وحده لا يكفي، بل يتطلب وجود آليات رقابية ومساءلة صارمة تلزم الجامعات بتنفيذها وتعرضها للمساءلة القانونية عند التقصير. وقد جاء اختيار هذه التجربة، لتمثيل نموذج عملي متكامل من التشريعات وآليات الرقابة والتنفيذ، وهو ما يفتقر إليه الواقع الأردني نظرًا لغياب استراتيجية وطنية مستقلة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، ما يجعل التجربة الأمريكية مرجعًا مقارنًا فعالًا لدعم تطوير تصور قانوني عملي وقابل للتطبيق.

على المستوى الوطني، مثل قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 نقلة نوعية من حيث الاعتراف بحق التعليم العالي، إلا أنه ما يزال يعاني من أوجه قصور جوهرية، أبرزها غياب الأدوات التنفيذية الملزمة لمؤسسات التعليم العالي، وعدم وجود تعريفات إجرائية دقيقة لمفاهيم أساسية مثل "التهيئة المعقولة" و"التيسيرات الأكاديمية"، بالإضافة إلى محدودية إدماج قضايا الدمج في أنظمة الاعتماد والجودة الجامعية. وقد أظهرت مراجعة الباحثة للإطار الاستراتيجي الوطني، بما في ذلك الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والوثائق التوجيهية الصادرة عن وزارة التعليم العالي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، عدم وجود خطة وطنية مستقلة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة على نحو تفصيلي وتنفيذي، إذ تناولت هذه الوثائق قضايا الإعاقة ضمن أطر عامة وغير ملزمة، دون تحديد آليات تطبيق واضحة أو مؤشرات أداء خاصة بالجامعات، مما انعكس على ضعف مواءمة السياسات مع النصوص التشريعية النافذة.

وقد أكدت الأدبيات والدراسات المتخصصة، بما في ذلك تقارير اليونسكو ومجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي والمركز الوطني للإحصاءات التعليمية، إضافة إلى دراسات باحثين مثل بورغستاهلر (Burgstahler, 2015) ، أن نجاح سياسات التعليم العالي الدامج يرتبط بوجود بنية قانونية متكاملة، وتفعيل آليات رقابية ومؤسسية صارمة، وإدماج مؤشرات الدمج في معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وإنشاء قواعد بيانات وطنية دقيقة لرصد أوضاع الطلبة ذوي

الإعاقة، إلى جانب تطوير برامج لبناء قدرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين بشكل مستمر. وأكدت هذه الأدبيات أيضًا أن التعليم الدامج ينبغي أن يكون سياسة دولة شاملة ومستدامة، لا مجرد مبادرات متفرقة داخل الجامعات.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن التصور المقترح يستند إلى تكامل المرجعيات الدولية الملزمة، والتجربة الأمريكية كنموذج عملي، والتحليل النقدي للتجربة الأردنية، إضافة إلى التوصيات المستخلصة من الأدبيات والدراسات التخصصية. ويهدف هذا التصور إلى معالجة الفجوات القائمة في التشريعات الوطنية والتنفيذ الجامعي، وتعزيز العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم العالي، وضمان مشاركة فاعلة ومنظمة للأشخاص ذوي الإعاقة، مع توفير آليات تنفيذية ملزمة مدعومة بمؤشرات أداء واضحة، وربطها بالاعتماد والجودة الجامعية، بما يحول المكتسبات التشريعية والسياسات الوطنية إلى تطبيق عملي مستدام.

إجراءات ومتطلبات التصوروآلية تنفيذه:

مواءمة التشريعات الوطنية مع الاتفاقيات الدولية:

تُعدّ عملية مواءمة التشريعات الوطنية الأردنية مع المرجعيات الدولية، ولا سيما اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (UNCRPD, 2006)، خطوة محورية لضمان الحق في التعليم العالي على أساس تكافؤ الفرص ودون أي شكل من أشكال التمييز. وتكتسب المادة (24) من الاتفاقية أهمية خاصة، إذ تُلزم الدول الأطراف بتوفير ترتيبات تيسيرية معقولة، واعتماد سياسات داعمة للدمج الجامعي، بما يعزز مبدأ العدالة التعليمية (United Nations, 2006).

وفي ضوء ذلك، فإن مراجعة التشريعات الوطنية القائمة، وعلى رأسها قانون الجامعات الأردنية وقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، تمثل مدخلًا محوريًا لتعزيز فرص الدمج الجامعي. فعلى سبيل المثال، توفر بعض الجامعات الأردنية بالفعل خدمات متخصصة للطلبة ذوي الإعاقة، مثل مترجمي لغة الإشارة للطلبة الصم، وتكييف الامتحانات الإلكترونية بما يسمح باستخدام برامج قراءة الشاشة للطلبة المكفوفين، وتتم متابعة هذه الخدمات من قبل وحدات خاصة ضمن عمادة شؤون الطلبة. ويمكن تعزيز هذه الممارسات الحالية عبر إدراج نصوص قانونية واضحة تُلزم جميع الجامعات بتوفير هذه الخدمات وتطوير آليات التنفيذ والمتابعة بما ينسجم مع أفضل الممارسات الدولية، كما هو معمول به في جامعات مثل هارفارد وواشنطن.(Burgstahler, 2015)

كما يمكن تدعيم قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بملحق تنفيذي يحدد آليات عملية واضحة، تشمل تخصيص ميزانية سنوية لتطوير البنية التحتية الجامعية (كالمصاعد والممرات المنحدرة والقاعات المجهزة)، إضافة إلى إلزام الجامعات بتعيين منسق دعم أكاديمي يتولى متابعة شؤون الطلبة ذوي الإعاقة ويكون حلقة وصل بينهم وبين الإدارة الجامعية، بما يتوافق مع ما يفرضه القسم (504) من التشريعات الأمريكية (U.S. Department of Education, 2019)).

وعلى الصعيد ذاته، فإن تطوير أنظمة القبول والتسجيل يمثل بعدًا آخر من أبعاد المواءمة المطلوبة، بحيث تتضمن هذه الأنظمة تيسيرات وإجراءات خاصة، مثل تمديد فترة التسجيل أو إعفاء الطلبة من بعض متطلبات الحضور إذا كانوا يخضعون لعلاجات طبية طويلة الأمد، وهي ممارسة معمول بها في بعض الجامعات الدولية مثل جامعة سيدني في أستراليا (UNESCO, 2022).

أما من حيث آليات الحوكمة والتنفيذ، فإن تحقيق هذا التصور يتطلب تشكيل لجنة مشتركة بين وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تتولى مسؤولية صياغة التعديلات المقترحة ومراجعتها من الناحيتين القانونية والفنية. كما يستحسن الاستعانة بخبراء دوليين في مجال التشريعات الجامعية الدامجة، مثل فرق العمل التابعة لمجلس اعتماد التعليم العالي (Council for Higher Education Accreditation – CHEA)، والمركز الوطني لإحصاءات التعليم (National Center for Education Statistics – NCES)، لضمان انسجام هذه التعديلات مع الممارسات العالمية.

إقرار قانون وطني موحد للتعليم العالي الدامج:

يُعد تطوير وإقرار قانون وطني موحد يُعنى بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي خطوة أساسية لتأسيس بيئة جامعية دامجة، على غرار ما جاء في قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA, 1990)، ويضمن وجود إطار تشريعي محدد ودقيق إلزام الجامعات الحكومية والخاصة بتوفير بنية تحتية ملائمة، وتطبيق التكييفات الأكاديمية المناسبة لكل نوع من الإعاقات، إضافة إلى تدريب الكوادر الأكاديمية والإدارية على أسس التعليم الدامج، وهو شرط ضروري لتحقيق الدمج الفعلي.

وتتجلى الأبعاد التطبيقية لهذا القانون في تعديل البنية التحتية للجامعات وفق معايير الوصول العالمية (Universal Accessibility Standards)، بما يشمل المصاعد المجهزة، والممرات المنحدرة، والمرافق الصحية المخصصة، وقاعات الدراسة المهيأة، مع الالتزام الصارم بتطبيق إرشادات إمكانية الوصول وفق معايير قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA Accessibility

Guidelines – ADAAG)، كما هو مطبَّق في عدد من الجامعات الرائدة مثل جامعة كاليفورنيا (University of California).

كما يتطلب تحقيق الدمج اعتماد تكييفات أكاديمية تراعي احتياجات الطلبة المختلفة، مثل توفير نسخ إلكترونية من المقررات الدراسية قابلة للقراءة عبر البرامج المساعدة للطلبة المكفوفين، وتمديد زمن الامتحانات بنسبة تتراوح بين 25–50% للطلبة ذوي صعوبات الكتابة، وتخصيص غرف امتحان هادئة للطلبة الذين يعانون من اضطرابات القلق أو اضطراب طيف التوحد، وهي ممارسات معمول بها في الجامعات الأمريكية (Burgstahler, 2015).

وعلى صعيد تطوير قدرات الكوادر البشرية، يوصي القانون بفرض دورات تدريبية إلزامية سنوية لأعضاء هيئة التدريس حول التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning UDL –)، إلى جانب تدريب الإداريين على آليات استقبال طلبات التسهيلات الأكاديمية وحماية خصوصية الطلبة، استنادًا إلى النظم المعمول بها في الجامعات الأمريكية الخاضعة لأحكام المادة Section 504 من قانون إعادة التأهيل لعام 1973.

بالانتقال إلى البيئة الأردنية، تقترح الباحثة صياغة القانون الوطني من خلال لجنة قانونية متخصصة تضم خبراء في حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأكاديميين، وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة، ومنظمات المجتمع المدني. ويستكمل هذا الإطار بإصدار لوائح تنفيذية مفصلة تحدد جداول زمنية دقيقة لتطبيق المعايير، مثل ضمان الوصول الكامل للبنية التحتية الجامعية خلال ثلاث سنوات، واستكمال التكييفات الأكاديمية خلال سنة واحدة، مستندين بذلك إلى تجارب دولية ناجحة في الولايات المتحدة وكندا وأستراليا وبريطانيا (Burgstahler, 2015; Equality Act, 2010).

كما تقترح الباحثة إنشاء وحدة متابعة وطنية ضمن المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تكون مهمتها رصد مدى التزام الجامعات بتطبيق القانون، وإعداد تقارير سنوية تُرفع إلى البرلمان لتقييم التقدم، على غرار الآليات المعمول بها في الجامعات البريطانية والكندية التي تعتمد هيئات رقابية لتقييم التزام المؤسسات بالتسهيلات الممنوحة للطلبة ذوي الإعاقة. ولضمان جدية التنفيذ، يقترح أيضا اعتماد نظام تصنيف رسمي للجامعات الملتزمة باعتبارها "مؤسسات صديقة للإعاقة"، مقابل فرض جزاءات مالية أو إدارية على الجامعات غير الملتزمة، بما يعزز الالتزام ويحول النصوص القانونية إلى ممارسات عملية وملموسة تحقق الدمج الفعلي للطلبة ذوي الإعاقة، كما هو معمول به في أستراليا وبريطانيا (Equality Act, 2010).

تعزيز صلاحيات المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعد تعزيز صلاحيات المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة خطوة محورية لضمان فعالية التعليم العالي الدامج في الأردن. ويستند هذا المقترح إلى إعادة هيكلة الإطار القانوني المنظم لعمل المجلس، بحيث تُمنح له صلاحيات رقابية وتنفيذية موسعة تمكنه من متابعة ورصد مدى التزام الجامعات الحكومية والخاصة بتطبيق التشريعات والسياسات ذات الصلة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة، إضافةً إلى تفعيل أدوات المساءلة القانونية بحق المؤسسات غير الملتزمة، سواء من خلال فرض جزاءات مالية أو سحب الاعتماد الأكاديمي لبعض البرامج. ويقوم المجلس حاليًا، عبر موقعه الرسمي، بعرض جميع المؤسسات التي تلتزم بتطبيق التشريعات والسياسات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، بما يعكس متابعة فعلية للتطبيق، ويُعد ذلك خطوة أولية في تعزيز الشفافية والمساءلة.

وتؤكد التجارب الدولية على أهمية هذا التوجه، حيث يتمتع مكتب الحقوق المدنية الأمريكي بصلاحيات واسعة للتفتيش الميداني غير المعلن للتأكد من جاهزية البنية التحتية والتكييفات الأكاديمية (U.S. Department of Education, 2019). وبالاستناد إلى هذه التجارب، يمكن تفعيل فرق تفتيش أردنية تابعة للمجلس، مزودة بقوائم تدقيق معيارية (Accessibility Compliance Checklists) تتضمن مؤشرات متعددة لقياس مدى الالتزام الفعلي، بما يتيح للمجلس إصدار أوامر تصحيحية ملزمة ضمن جداول زمنية محددة، مع فرض غرامات أو تعليق برامج أكاديمية في حال الإخفاق في التنفيذ.(ADA, 1990; CHEA, 2020)

كما يمكن للمجلس إصدار تقرير وطني سنوي حول واقع التعليم العالي الدامج يتضمن نسب الامتثال وأبرز المخالفات والتوصيات التطويرية، على أن يُتاح التقرير عبر منصة إلكترونية عامة تتيح للمجتمع المدني وذوي العلاقة ممارسة دورهم الرقابي .(UNESCO, 2022) ولتعزيز التفاعل المباشر مع الطلبة ذوي الإعاقة، يُقترح إطلاق منصة رقمية متخصصة لاستقبال الشكاوى بسرية وربطها مباشرة بوحدة المتابعة في المجلس، بما يضمن سرعة الاستجابة وحماية الحقوق. ويتطلب ذلك تخصيص ميزانية مستقلة لدعم عمليات التفتيش وإصدار التقارير وتطبيق الإجراءات التصحيحية، الأمر الذي يعزز استقلالية المجلس وقدرته على إنفاذ السياسات بصورة فعّالة.(Burgstahler, 2015)

إعداد تقارير دورية من قبل مؤسسات التعليم العالي:

تُعد عملية إعداد تقارير دورية وشاملة من قبل مؤسسات التعليم العالي أداة أساسية لضمان فعالية التعليم العالي الدامج في الأردن. وتشير المراجعة الميدانية إلى أن معظم الجامعات الأردنية لديها بيانات مفصلة عن الطلبة ذوي الإعاقة، تشمل أنواع الإعاقة، والمستوى الأكاديمي، والإجراءات والتسهيلات المقدمة لهم في عملية التسجيل، والمقررات الدراسية، والامتحانات، بما

يتوافق مع احتياجات كل فئة. كما تُقدم الجامعات تسهيلات خاصة لضمان متابعة الطلبة واستمرارية دراستهم، ما يعكس اهتمام المؤسسات بالتطبيق العملي للتشريعات القائمة.

وفي هذا السياق، يقترح التصور القانوني تعزيز فعالية هذا الإجراء من خلال إلزام جميع الجامعات الرسمية والخاصة بإعداد تقارير سنوية موحدة تُرفع إلى المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تتضمن تفاصيل دقيقة حول أعداد الطلبة ذوي الإعاقة وفئاتهم، والإجراءات المادية والأكاديمية المقدمة خلال العام الدراسي، بما في ذلك تهيئة المباني، وتوفير الوسائل التعليمية البديلة، وتيسيرات الاختبارات، إضافة إلى البرامج التدريبية للكوادر الأكاديمية والإدارية، والتحديات والمعوقات وخطط المعالجة المستقبلية (Burgstahler, 2015; UNESCO, 2022).

ويستند هذا المقترح إلى تجارب دولية ناجحة، مثل تقارير البند 504 في الولايات المتحدة، التي تلزم الجامعات برفع تقارير إلى مكتب الحقوق المدنية حول سياسات الدمج، والإجراءات المتخذة بشأن الشكاوى، مع توثيق خطوات التنفيذ .(U.S. Department of Education, 2019) كما تعتمد بعض الجامعات الأمريكية، مثل جامعة واشنطن، نظام تقارير إلكتروني داخلي يربط إدارات الكليات بوحدة دعم الطلبة ذوي الإعاقة، حيث تُدمج البيانات تلقائيًا في التقرير السنوي .(Burgstahler, 2015)وفي المملكة المتحدة، ينص قانون المساواة لعام 2010 على رفع الجامعات لتقارير سنوية إلى لجنة المساواة وحقوق الإنسان، تتضمن مؤشرات الأداء الرئيسة، مثل نسب المشاركة الأكاديمية، ومعدلات التخرج، ومستوى رضا الطلبة ذوي الإعاقة (Equality and Human Rights Commission, 2019).

ولتفعيل هذا الإجراء في السياق الأردني، تقترح الباحثة إصدار تعليمات وزارية موحدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تحدد صياغة موحدة للتقارير، تشمل جداول ومؤشرات قياس متجانسة تمكّن من مقارنة الأداء بين الجامعات. ويمكن أن تتضمن هذه المؤشرات نسب الطلبة ذوي الإعاقة من إجمالي الطلاب، ومستوى الاستفادة من التسهيلات الأكاديمية والمادية، ومعدلات التخرج والانسحاب، وعدد الأنشطة الموجهة لتعزيز الدمج الجامعي. كما يمكن ربط هذه المؤشرات بنظام حوافز تشجيعية، مثل منح تصنيف "جامعة دامجة" أو تخصيص تمويل إضافي للمشاريع الداعمة للدمج.(UNESCO, 2022; NCES, 2021)

آلية تنسيق بين الجهات الحكومية:

تشير التجارب الدولية إلى أن من أبرز ممارسات التعليم العالي الدامج تشكيل لجان وطنية متعددة الأطراف تضم جميع الجهات المعنية لضمان التنسيق الفعّال وتطوير السياسات المؤسسية، وهو ما توصي به منظمة اليونسكو ضمن جهودها لتحقيق التعليم الشامل وفق أهداف التنمية المستدامة (UNESCO, 2022). وبناءً على هذه المرجعيات، تقترح الباحثة إنشاء **لجنة وطنية دائمة مشتركة** في الأردن تضم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وممثلين عن الجامعات الرسمية والخاصة، ووزارة الأشغال العامة والإسكان (للشؤون البنيوية)، ووزارة الاقتصاد الرقمي والريادة (للخدمات التكنولوجية)، إضافة إلى منظمات المجتمع المدني المختصة.

وتُناط بهذه اللجنة مهام تنسيق السياسات المشتركة للتعليم العالي الدامج، وضمان توافقها مع المعايير والاتفاقيات الدولية، وتقييم خطط الجامعات المتعلقة بالتهيئة الأكاديمية والمادية قبل اعتمادها، فضلًا عن متابعة التنفيذ عبر زيارات ميدانية وتقارير دورية، ومعالجة النزاعات أو المعوقات المؤسسية بين الجهات المختلفة، وتقديم توصيات تشريعية وتنظيمية إلى الحكومة والبرلمان. كما يُقترح إنشاء منصة إلكترونية وطنية مشتركة لتبادل البيانات بين الجهات المعنية بشكل آمن، بما يتيح تتبع مستوى التنفيذ ورصد التحديات بصورة لحظية.

يستند هذا المقترح إلى نماذج دولية رائدة في مجال التنسيق بين الجهات الحكومية والجامعات لدعم الطلبة ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، أطلقت الحكومة الأسترالية برنامج موظفي تنسيق الإعاقة الوطنية (National Disability Coordination Officer – NDCO)، الذي يوفّر موظفين على مستوى الولايات يعملون على تسهيل دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي وسوق العمل، بالتعاون مع الجامعات وقطاعات التعليم والتدريب (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training [ADCET], n.d.). وفي كندا، تُعدّ الرابطة الوطنية للطلاب ذوي الإعاقة (National Educational Association of Disabled Students – NEADS) نموذجًا بارزًا للتنسيق بين الحكومة الفيدرالية والجامعات والطلبة ذوي الإعاقة، حيث تدير منصات إلكترونية تجمع الموارد والممارسات الفضلى، إلى جانب لجان مشتركة لمراجعة الإجراءات والسياسات بشكل دوري (NEADS, 2021).

بناء قاعدة بيانات وطنية موحّدة لجمع وتحليل بيانات الطلبة ذوي الإعاقة:

يُعدّ إنشاء نظام وطني موحّد لجمع وتحليل بيانات الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي خطوة أساسية لتطوير سياسات تعليمية قائمة على الأدلة. وقد أكدت تقارير دولية أن

غياب البيانات الدقيقة والمحدثة يعد أحد أبرز التحديات التي تواجه تصميم سياسات فعّالة وشاملة لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (UNESCO, 2022)، فيجب أن يشمل هذا النظام بيانات أكاديمية تتعلق بالقبول والتخصص والتقدم الدراسي ونسب النجاح والانسحاب، إضافة إلى معلومات عن الخدمات الداعمة المقدمة، مثل التكييفات الأكاديمية والدعم التكنولوجي والخدمات الإرشادية، إلى جانب البيانات الديموغرافية المتعلقة بنوع الإعاقة والجنس والمنطقة الجغرافية.

يوفّر وجود قاعدة وطنية موحّدة لجمع وتحليل بيانات الطلبة ذوي الإعاقة فوائد استراتيجية متعددة، من أبرزها: تحسين توجيه الموارد المالية والبشرية نحو المجالات الأكثر حاجة، وقياس أثر السياسات بشكل دوري، وتزويد صانعي القرار بمؤشرات دقيقة لتحديد الفجوات وتطوير البرامج التعليمية (UNESCO, 2022). كما تتيح هذه البيانات للباحثين الوصول إلى معلومات محدثة تعزز الإنتاج العلمي في مجال تعليم ذوي الإعاقة، وتسهم في زيادة الشفافية والمساءلة المؤسسية بين الجهات التعليمية والحكومية. وتؤكد تجارب عدة دول على أهمية هذه القاعدة؛ ففي الولايات المتحدة يُدير المركز الوطني لإحصاءات التعليم نظام البيانات المتكاملة للتعليم العالي IPEDS الذي يجمع بيانات شاملة عن الطلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك نسب التخرج والاستفادة من الخدمات (NCES, 2023). أما في المملكة المتحدة، فتفرض وكالة إحصاءات التعليم العالي HESA على الجامعات إدخال بيانات تفصيلية عن الطلبة ذوي الإعاقة ضمن قاعدة بيانات وطنية تُستخدم لصياغة السياسات وتوزيع التمويل (HESA, 2021) .

إدراج مؤشرات الدمج ضمن أنظمة الجودة والاعتماد:

يُعتبر تضمين مؤشرات ومعايير خاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة ضمن منظومة الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي مدخلًا استراتيجيا لضمان استدامة التعليم الدامج وتعزيز فعاليته، ولا سيما في الدول الساعية إلى ترسيخ مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية. إذ إن جاهزية مؤسسات التعليم العالي لتقديم خدمات الدمج ينبغي أن تشكّل جزءًا أصيلًا من معايير التقييم ومنح الاعتماد أو تجديده. وقد أكدت تقارير مجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي (Council for Higher Education Accreditation [CHEA], 2020) أنّ إدراج معايير الدمج في أنظمة الاعتماد يسهم في دفع الجامعات إلى الاستثمار في تطوير بنيتها التحتية، وتعزيز برامج الدعم الأكاديمي، فضلًا عن تنمية القدرات البشرية بشكل مستدام (UNESCO, 2022).

تُظهر التجارب الدولية أن إدماج مؤشرات خاصة بدعم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن أدوات التقييم والاعتماد يسهم في ضمان التزام مؤسسي طويل المدى تجاه التعليم الدامج. ففي الولايات المتحدة، تقوم هيئات الاعتماد الأكاديمي، مثل لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (Middle States Commission on Higher Education [MSCHE], 2022)، بإدراج أسئلة إلزامية في استمارات التقييم المؤسسي تتعلق بسياسات وخدمات دعم الطلبة ذوي الإعاقة، وتُلزم الجامعات بتقديم أدلة موثقة تشمل التقارير الرسمية وخطط العمل ونتائج التقييم. أما في المملكة المتحدة، فتفرض وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي (Quality Assurance Agency [QAA], 2018) على الجامعات الالتزام بمبدأ الواجب الاستباقي (anticipatory duty)، أي التخطيط المسبق لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وإثبات أن بيئتها الأكاديمية مهيأة ومتاحة لجميع الطلبة دون استثناء.

لتنفيذ هذا المقترح في السياق الأردني، تُوصي الباحثة بتطوير معايير الاعتماد الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية لتشمل مؤشرات كمية ونوعية تعكس مدى جاهزية الجامعات لتحقيق التعليم الدامج. ومن أبرز هذه المؤشرات: نسبة المرافق الجامعية المؤهلة وفق معايير الوصول العالمية، عدد التكييفات الأكاديمية التي يتم توفيرها سنويًا، نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على تدريب متخصص في مجال التعليم الدامج، إضافة إلى مؤشرات أداء الطلبة ذوي الإعاقة مثل معدلات النجاح ونسب التخرج ومستويات الرضا الطلابي (UNESCO, 2025; OECD, 2021). كما ينبغي إلزام الجامعات بتقديم تقرير سنوي مفصل حول سياسات وممارسات الدمج، يكون جزءًا أساسيًا من عملية المراجعة المؤسسية، مع إجراء زيارات ميدانية للتحقق من دقة البيانات ومدى الالتزام الفعلي بالمعايير (CHEA, 2022; MSCHE, 2023).

إن دمج هذه المعايير ضمن نظام الاعتماد الوطني يسهم في رفع جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، وترسيخ الدمج كثقافة مؤسسية مستدامة، وتحفيز المنافسة الإيجابية بين الجامعات، وضمان استمرارية التحسينات في البنية التحتية والخدمات (UNESCO, 2025; CHEA, 2022).

بناء قدرات الكوادر الأكاديمية والإدارية:

يُعد اعتماد برامج تدريب إلزامية ومنهجية تستهدف جميع الكوادر الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية ركيزة أساسية لضمان نجاح سياسات التعليم الدامج. فقد أكدت الأدبيات أن المعرفة والمهارات المؤسسية لدى أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين تُعتبر عاملًا حاسمًا

في فاعلية سياسات الدمج، إذ قد تكون القوانين مكتوبة بشكل مثالي، إلا أن غياب الفهم العملي يحول دون تطبيقها(Burgstahler, 2015) .

توضح التجارب الدولية أهمية برامج التدريب المنهجية لإعداد الكوادر الأكاديمية والإدارية لتنفيذ سياسات التعليم الدامج بفاعلية. ففي الولايات المتحدة، تقدم جامعة واشنطن (University of Washington)، برنامجًا يدعى برنامج فرص الأشخاص ذوي الإعاقة، والشبكات والتقنية (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology-DO-IT) ، لتدريب الأكاديميين على مبادئ التصميم الشامل للتعليم، بما يشمل إعداد محتوى تعليمي متاح إلكترونيًا، وتطبيق أساليب تقييم متنوعة، وتبني استراتيجيات دمج في الصفوف الجامعية-DO). (IT, 2022كما أن الجامعات الأمريكية، بموجب قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة والمادة 504 من قانون إعادة التأهيل، ملزمة بتوفير تدريب دوري للعاملين حول التهيئة المعقولة والإجراءات القانونية ذات الصلة(U.S. Department of Education, 2020) .

وفي السياق ذاته، يعتمد قطاع التعليم العالي الأسترالي برنامج يسمى ببرنامج المركز الأسترالي لموارد وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training- ADCET) ، الذي يقدم وحدات تدريبية عبر الإنترنت تغطي سياسات الدمج والتعامل مع الإعاقات غير المرئية، وتصميم بيئات تعليمية متاحة (ADCET, 2021) .

وانطلاقًا من هذه الممارسات الدولية، تُوصي الباحثة بضرورة تصميم حقيبة تدريبية وطنية موجهة لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، يتم إعدادها بالتعاون بين المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وبمشاركة خبراء محليين ودوليين. وينبغي أن تتضمن هذه الحقيبة محاور أساسية، من أبرزها: مبادئ التعليم الدامج والتصميم الشامل للتعليم (Universal Design for Learning,) وآليات التهيئة الأكاديمية المعقولة، وأساليب التواصل الفعّال مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتوظيف التكنولوجيا المساعدة في العملية التعليمية (Burgstahler, 2015; DO-IT, 2022) .

كما يُستحسن إلزام الجامعات بتنفيذ هذا التدريب بشكل دوري، بحيث يُعقد مرة واحدة على الأقل سنويًا لجميع الأكاديميين والموظفين الجدد، وربطه بمتطلبات الترقية الأكاديمية لضمان التحفيز والالتزام (U.S. Department of Education, 2020). إضافةً إلى ذلك، يُوصى بتوفير منصات تعليم إلكتروني (E-learning) لاستكمال التدريب عن بُعد، على غرار مبادرات مثل دورات الوصولية في كورسيرا (Coursera Accessibility Courses) ، ودورات التدريس الشامل على

(edXedX Inclusive Teaching)، مع متابعة أثر هذه البرامج من خلال استبيانات وملاحظات الطلبة ذوي الإعاقة، وقياس التحسن في جودة الخدمات التعليمية والأداء الأكاديمي (ADCET, 2021; UNESCO, 2022).

تعزيز تمثيل الطلبة ذوي الإعاقة في صنع القرار:

إن تأسيس آليات مؤسسية تضمن مشاركة فعلية ومنهجية للطلبة ذوي الإعاقة في عمليات صنع القرار داخل الجامعات يُعَدّ من الركائز الأساسية لنجاح التعليم الدامج. إذ تشير الدراسات إلى أن إشراك الفئات المستهدفة في وضع السياسات يعزز من ملاءمة القرارات لاحتياجاتهم الفعلية، ويزيد من فاعلية التنفيذ، كما أن تمثيل الطلبة ذوي الإعاقة في صنع القرار يسهم في رفع وعي المجتمع الجامعي وكسر الصور النمطية السائدة (UNESCO, 2020; Burgstahler, 2015).

وتُظهر التجارب الدولية نماذج رائدة في هذا المجال. فعلى سبيل المثال، تضم جامعة كاليفورنيا – بيركلي (University of California, Berkeley) في الولايات المتحدة مجلسًا استشاريًا طلابيًا للإعاقة (Disabled Students' Advisory Council) يشارك في مراجعة سياسات الوصول وإبداء الملاحظات على المشاريع الجامعية قبل اعتمادها (UC Berkeley,2022)، أما في كندا، اعتمدت **جامعة تورونتو (University** of Toronto) لجنة دائمة لشؤون الطلبة ذوي الإعاقة ضمن مجلس الجامعة، وتضم ممثلين طلابيين يتمتعون بحق التصويت على القرارات المؤسسية ذات الصلة (University of Toronto, 2021) ، وفي جامعة ملبورن (University of Melbourne) يدعم اتحاد الطلبة تمثيل مصالح الطلبة ذوي الإعاقة أمام الإدارة، إضافةً إلى تنظيم حملات توعية وأنشطة دمج داخل الحرم الجامعي (University of Melbourne, 2020) .

وانطلاقًا من هذه الممارسات الدولية والتجارب الرائدة، توصي الباحثة بإلزام الجامعات الأردنية بتخصيص مقاعد تمثيلية للطلبة ذوي الإعاقة في مختلف الهيئات الاستشارية والإدارية، بما في ذلك مجالس الطلبة، واللجان المسؤولة عن تطوير البرامج الأكاديمية والبنية التحتية، ومجالس الجودة والاعتماد الداخلي. كما يُقترح إنشاء أندية طلابية متخصصة داخل كل جامعة، مدعومة إداريًا وماليًا، لتكون منصة فعّالة للتعبير عن احتياجات الطلبة، وتنظيم الأنشطة، وتقديم مقترحات السياسات التعليمية.

إضافة إلى ذلك، يُستحسن تدريب ممثلي الطلبة على مهارات القيادة وصياغة المقترحات والتفاوض، بما يضمن فاعلية مشاركتهم في صنع القرار. وأخيرًا، يمكن اعتماد آليات متابعة وتقويم مثل الاستبانات السنوية ومجموعات التركيز (Focus Groups) لقياس أثر مشاركة

الطلبة ذوي الإعاقة في تحسين السياسات والبرامج الجامعية، وضمان دمج احتياجاتهم بشكل مستمر وفعّال.

تحفيز البحث العلمي في مجال الإعاقة والتعليم العالي:

يُعَدّ البحث العلمي أحد الركائز الأساسية لتطوير سياسات تعليمية قائمة على الأدلة، ويُسهم في إيجاد حلول عملية ومستدامة للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي. وتشير الأدبيات إلى أن تعزيز الإنتاج البحثي في هذا المجال يمثل شرطًا محوريًا لتطوير سياسات قابلة للتنفيذ وفعّالة ، كما أن دعم البحث العلمي يسهم في تعزيز مكانة الجامعات كمراكز ريادة في قضايا الدمج، ويؤدي إلى ابتكار تقنيات وأساليب تدريسية تدعم الوصول الأكاديمي وتحسين جودة التعليم (Shaw et al., 2021; UNESCO, 2020).

وتُظهر التجارب الدولية نماذج ملهمة في هذا الصدد؛ فمراكز أبحاث الهندسة وإعادة التأهيل (Rehabilitation Engineering Research Centers – RERCs) التي تموّلها وزارة التعليم الأمريكية تُعنى بتطوير التكنولوجيا المساعدة وتحسين فرص الوصول في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية (U.S. Department of Education, 2022)). أما في المملكة المتحدة، فيقدّم **مجلس البحوث الاقتصادية والاجتماعية** (Economic and Social Research Council – ESRC) منحًا بحثية لدراسة أثر السياسات التعليمية على الطلبة ذوي الإعاقة، مع التركيز على العدالة في الوصول وتحسين النتائج الأكاديمية (ESRC, 2021) .وفي أستراليا، تقدم جامعة ملبورن (University of Melbourne) برامج المنح الدراسية (Scholarships Program)، التي تهدف إلى دعم البحوث التطبيقية في مجالات التعليم الدامج، وتطوير أدوات تقييم ومنصات تعليمية رقمية مهيأة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (University of Melbourne, 2020).

وانطلاقًا من هذه التجارب الدولية، تقترح الباحثة إنشاء صندوق وطني لبحوث الإعاقة والتعليم العالي، يتم تمويله من قبل الحكومة وبشراكات مع القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني. ويُوصى بأن تُعطى أولوية بحثية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة ضمن الخطط الوطنية للبحث العلمي وخطط الجامعات البحثية، مع إطلاق مسابقات سنوية لتكريم أفضل المشاريع التطبيقية التي تقدم حلولًا عملية لتعزيز الوصول الأكاديمي والدمج الجامعي. كما يُستحسن إشراك الطلبة ذوي الإعاقة كباحثين مشاركين في الدراسات المتعلقة بهم، لضمان أن تعكس النتائج احتياجاتهم الفعلية وتكون قابلة للتطبيق بشكل واقعي.

اعتماد مراجعات تشريعية دورية:

تُعَدّ المراجعة الدورية للتشريعات والسياسات التعليمية المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة ركيزة أساسية لضمان استجابتها للتغيرات التقنية والاجتماعية والاقتصادية المتسارعة، ومعالجة أي ثغرات أو معوقات تظهر أثناء التطبيق. وتشير الأدبيات إلى أن التشريعات الجامدة وغير المتجددة تصبح عاجزة عن مجاراة الابتكارات التكنولوجية والتحولات التعليمية، مما يحدّ من فعاليتها في تعزيز الدمج الأكاديمي (Mason & Vriesema, 2019). كما أن المراجعة المنتظمة تُسهم في تعزيز الشفافية وزيادة ثقة أصحاب المصلحة في المنظومة القانونية، وهو ما ينعكس إيجابًا على جودة سياسات الدمج في مؤسسات التعليم العالي(OECD, 2021)).

وتقدّم التجارب الدولية نماذج مرجعية رائدة في مراجعة وتطوير السياسات والتشريعات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية خضع قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA لمراجعات دورية من خلال لجان متخصصة، حيث جرى تحديث نصوصه بما يعكس التقدم في التكنولوجيا المساعدة ومتطلبات التعليم العالي (ADA National Network, 2023). أما على الصعيد الأوروبي، فيؤكد ميثاق حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأوروبي على إلزام الدول الأعضاء بإجراء مراجعات تشريعية منتظمة لا تقل عن كل خمس سنوات، مع تقديم تقارير وطنية توضح التحديات ونتائج التنفيذ (European Disability Strategy, 2020). وفي أستراليا، تعتمد اللجنة الأسترالية لحقوق الإنسان آلية مراجعة تشاركية دورية لتشريعات الدمج بالتنسيق مع وزارة التعليم، حيث تصدر توصيات تعديل سنوية تضمن توافق السياسات مع المستجدات الواقعية(Australian Human Rights Commission, 2022)..

وانطلاقًا من هذه النماذج الدولية، تقترح الباحثة تأسيس لجنة وطنية مستقلة تضم خبراء قانونيين وأكاديميين وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة، ومنظمات المجتمع المدني، تتولى إعداد تقارير تقييم دورية للتشريعات المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي الأردنية. ويُستحسن أن تشمل هذه المراجعات تقييم مدى التطبيق الفعلي للتشريعات ورصد التحديات العملية واقتراح التعديلات اللازمة، إلى جانب تنظيم جلسات استماع وورش عمل تشاركية مع جميع أصحاب المصلحة. وتُقدَّم توصيات اللجنة إلى الجهات التشريعية المختصة لاعتماد التعديلات القانونية أو إصدار التعليمات التنفيذية، مع ربط نتائج المراجعة بأنظمة الاعتماد والجودة لضمان التزام مؤسسات التعليم العالي بتنفيذ أحدث التحديثات القانونية وتحقيق الدمج الفعلي للطلبة ذوي الإعاقة.

تعزيز الشراكة مع المجتمع المدني:

يمثل إشراك منظمات المجتمع المدني في قضايا التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة خطوة إستراتيجية نحو تعزيز الفاعلية المؤسسية وتكامل الأدوار بين الجهات الحكومية والأكاديمية والمجتمعية؛ إذ تسهم هذه الشراكة في دعم الرقابة على تطبيق التشريعات والسياسات، وتوفير الاستشارات الفنية، ونشر الوعي المجتمعي، والمشاركة في تطوير البرامج التدريبية والبحثية. وتشير الأدبيات إلى أن انخراط المجتمع المدني يرفع من مستوى الشفافية والمساءلة في المؤسسات التعليمية(Brinkerhoff, 2004) ، ويوسّع نطاق الموارد والخدمات المتاحة للطلبة ذوي الإعاقة من خارج الإطار الحكومي(WHO, 2011) ، فضلًا عن تقديم خبرات تخصصية قد لا تتوافر لدى الجهات الرسمية (Khan et al., 2019) .

وتؤكد التجارب الدولية فاعلية هذا النهج، ففي المملكة المتحدة تضطلع منظمات مثل سكوب (Scope) وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة المتحدة (Disability Rights UK) بأدوار رقابية واستشارية، بالإضافة إلى تنظيم ورش عمل وحملات توعية لدعم سياسات الدمج في الجامعات(Scope UK, 2022) . أما في الولايات المتحدة، فتعمل الشبكة الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (National Disability Rights Network, NDRN)، بالتنسيق مع الجامعات على تقديم الدعم القانوني والاستشاري، والمشاركة في صياغة السياسات التعليمية التي تضمن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة (NDRN, 2021).

ولتعزيز هذه الشراكة في الأردن، تقترح الباحثة إنشاء منتدى وطني للتعاون يضم وزارة التعليم العالي، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وممثلي منظمات المجتمع المدني، بهدف تنسيق الجهود في قضايا الدمج الأكاديمي. كما يُوصى بتوقيع مذكرات تفاهم بين الجامعات والمنظمات ذات الصلة لتقديم الدعم الفني والاستشاري، وتنظيم برامج تدريبية وتوعوية مشتركة تستهدف الأكاديميين والموظفين الإداريين والطلبة. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي تمكين المجتمع المدني من المشاركة في لجان الرقابة والمتابعة داخل الجامعات، وتشجيع التمويل المشترك للمشاريع البحثية والتوعوية التي تخدم الطلبة ذوي الإعاقة، بما يعزز استدامة الجهود ويحقق فعالية أكبر لسياسات الدمج الجامعي.

التكامل مع الإستراتيجيات الوطنية للتنمية المستدامة:

يُعد ربط مبادرات الدمج الأكاديمي للأشخاص ذوي الإعاقة مع الأطر الوطنية للتنمية المستدامة أمرًا جوهريًا لتعزيز تأثيرها وفاعليتها. حيث يشير تقرير الأمم المتحدة للتنمية المستدامة إلى أن التعليم الشامل يشكل ركيزة أساسية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الذي يسعى إلى ضمان تعليم شامل وعادل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة لكافة الفئات، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة (UN, 2019) .

يتطلب هذا التكامل أن تقوم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بمحاذاة برامجها وسياساتها مع الأولويات الوطنية للتنمية المستدامة، بما يشمل تحسين جودة التعليم، وتوفير فرص متكافئة لجميع الطلبة، وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في الحياة الأكاديمية والمجتمعية، وتطوير البنية التحتية والخدمات بما يتوافق مع معايير الاستدامة، كما ينبغي أن تشمل السياسات دمج مؤشرات الأداء الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة ضمن التقارير الوطنية للإحصاءات التعليمية، بما يتيح لصانعي القرار قياس أثر البرامج على الوصول الأكاديمي وتعزيز المساواة في الفرص (Jordan Ministry of Education, 2021).

وتُظهر الممارسات الدولية أن مواءمة سياسات الدمج الأكاديمي مع خطط التنمية المستدامة أصبحت توجهًا إستراتيجيا في العديد من الدول. ففي أستراليا، يتم إدراج مبادرات دمج الطلبة ذوي الإعاقة ضمن الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة، مع وضع مؤشرات قابلة للقياس لمدى التقدم في الجامعات (Australian Department of Education, 2020)، وفي السياق الكندي، يعمل البرنامج الوطني لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي (National Educational Association of Disabled Students, NEADS)، على إعداد تقارير دورية تقارن بين المخرجات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة ومستويات اندماجهم الاجتماعي، بما يعكس ارتباطًا مباشرًا مع أهداف التنمية المستدامة (NEADS, 2021).

ولتطبيق هذا المقترح في الأردن، يُقترح مواءمة سياسات الدمج الجامعي مع أهداف التنمية المستدامة الوطنية، عبر تضمين مؤشرات الأداء الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة ضمن خطط التطوير المؤسسي والتقارير السنوية، إلى جانب إنشاء قاعدة بيانات وطنية للطلبة ذوي الإعاقة تدعم التحليل الإستراتيجي وتتماشى مع مؤشرات التنمية المستدامة، كما يقترح ربط التمويل والمبادرات الأكاديمية بمدى التزام الجامعات بتحقيق مؤشرات الدمج كجزء من أهداف التنمية الوطنية لضمان استدامة التحسينات وتحفيز المنافسة الإيجابية بين الجامعات، وتعزيز

الشراكات بين الجامعات والحكومة والمجتمع المدني لضمان تكامل البرامج التدريبية والبحثية مع أهداف التنمية المستدامة وزيادة أثرها المجتمعي.

الإطار الزمني المقترح لتنفيذ التصور القانوني:

في ضوء التحديات القائمة في تطبيق التعليم العالي الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، وحرصًا على الانتقال من الإطار القانوني النظري إلى التنفيذ العملي الفعّال، أصبح من الضروري وضع إطار زمني واضح ومنهجي يحدد مراحل تطبيق التصور القانوني، والجهات المسؤولة، والمدة التقريبية لكل مرحلة. يهدف هذا الإطار إلى تحقيق تنفيذ تدريجي ومنسق للتشريعات واللوائح الداعمة، وضمان جاهزية البنية التحتية الأكاديمية، وتطوير الكوادر المؤهلة، بما يعزز دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بصورة مستدامة وفعّالة.

يعرض الجدول رقم (3) تصورًا مقترحًا للإطار الزمني لعملية التنفيذ، مع تحديد الأنشطة الأساسية لكل مرحلة، والجهات المسؤولة عن الإشراف والتنفيذ.

الجدول (3): الإطار الزمني المقترح لتنفيذ التصور القانوني والجهات المنفذة

المرحلة	المدة المقترحة	الأنشطة الأساسية	الجهة/الجهات المسؤولة
التحضير والدراسة التشريعية	3–6أشهر	1. مراجعة التشريعات الوطنية القائمة. 2. دراسة اتفاقيات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (UNCRPD,2006)ومقارنة التجارب الدولية.	وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، لجنة قانونية متخصصة.
صياغة القانون الوطني الموحد للتعليم العالي الدامج	6–9أشهر	1. إعداد مسودة القانون الوطني. 2. صياغة اللوائح التنفيذية. 3. تضمين آليات التكييفات الأكاديمية والبنية التحتية.	لجنة قانونية مشتركة تضم خبراء وأكاديميين وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة.
مراجعة تشريعية ومشاركة أصحاب المصلحة	3–4أشهر	1. عقد جلسات استماع مع الجامعات والمجتمع المدني. 2. تعديل مسودة القانون وفق الملاحظات	وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، منظمات المجتمع المدني.
إقرار القانون واللوائح التنفيذية	2–3أشهر	1. رفع القانون للمجلس التشريعي للمصادقة. 2. نشر اللوائح التنفيذية وتعميمها على الجامعات.	البرلمان، وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
تجهيز البنية التحتية الجامعية	2–3سنوات	1. تهيئة المباني والمرافق وفق معايير الوصول العالمية، وتجهيز القاعات والمصاعد والممرات والمنحدرات والمرافق الصحية.	الجامعات الحكومية والخاصة، وزارة الأشغال العامة والإسكان، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
تطوير التكييفات الأكاديمية و أنظمة القبول	1–2سنة (متوازي مع المرحلة 5)	1. توفير نسخ إلكترونية من المقررات- تمديد زمن الامتحانات وتوفير غرف هادئة- إدخال برامج مساندة تكنولوجية	الجامعات، وحدات دعم الطلبة ذوي الإعاقة
بناء قدرات الكوادر الأكاديمية والإدارية	1سنة (تدريب أولي) ثم متواصل سنويًا	1. تصميم حقيبة تدريبية وطنية. 2. عقد دورات تدريبية إلزامية للأكاديميين والإداريين. 3. تدريب ممثلي الطلبة على القيادة وصياغة المقترحات.	الجامعات، وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
إنشاء نظام متابعة وتقارير دورية	6–12شهرًا	1. تطوير منصة إلكترونية لرصد المؤشرات. 2. إعداد تقارير سنوية موحدة للجامعات. 3. متابعة الالتزام بالقانون والتكييفات	الجامعات، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

تنسيق الجهات الحكومية والمجتمع المدني	6أشهر (إطلاق اللجنة الوطنية) ثم متابعة مستمرة	1. تشكيل اللجنة الوطنية المشتركة. 2. إطلاق منتدى وطني للتعاون مع المجتمع المدني. 3. إجراء زيارات ميدانية وتقييم السياسات	وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الجامعات، المجتمع المدني
مراجعات دورية للتشريعات والسياسات	كل 3–5 سنوات	1. تقييم التشريعات واللوائح. 2. اقتراح التعديلات والتحسينات.	لجنة وطنية مستقلة تضم خبراء قانونيين وأكاديميين وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة

بعد استعراض الجدول رقم (3)، يتضح أن الإطار الزمني المقترح لآلية تنفيذ التصور القانوني جاء بوصفه امتدادًا تطبيقيًا مباشرًا لما عرضه هذا الفصل من مقترحات تشريعية وتنظيمية، واستجابةً منهجية للفجوات التي كشفت عنها نتائج التحليل المقارن الواردة في الجدول رقم (2). إذ لا يقتصر هذا الإطار على تنظيم المراحل الزمنية للتنفيذ، بل يعكس رؤية تكاملية تهدف إلى ردم الفجوة بين النصوص القانونية والممارسات الفعلية داخل مؤسسات التعليم العالي.

وتُشكّل المرحلة التحضيرية والتشريعية الأساس البنيوي للتصور المقترح، حيث تستهدف إعادة قراءة التشريعات الوطنية ذات الصلة في ضوء الاتفاقيات الدولية، ولا سيما اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما يضمن اتساق المرجعية القانونية، ويعالج ما أظهره التحليل من عمومية في الصياغة وضعف في تحديد المسؤوليات المؤسسية. ويُسهم هذا التأسيس في الحد من احتمالات التعارض التشريعي أو التباين في التطبيق بين الجامعات.

وفي سياق الانتقال من التحليل إلى البناء القانوني، تأتي مرحلة صياغة القانون واللوائح التنفيذية لتجسيد التصور المقترح في إطار تشريعي ملزم، يحدد بوضوح الحقوق والواجبات وآليات الدمج الأكاديمي. ويعكس إشراك الجامعات والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظمات المجتمع المدني في هذه المرحلة توجّهًا تشاركيًا يعزز قابلية التشريعات للتنفيذ، ويعالج أحد أبرز أوجه القصور التي برزت في المقارنة، والمتعلقة بمحدودية المشاركة المؤسسية في صياغة السياسات.

وتبرز مرحلة المراجعة التشاورية وإقرار التشريعات بوصفها ضمانة منهجية لتعزيز الشرعية القانونية والمجتمعية للتصور المقترح، إذ تتيح مواءمة النصوص مع الواقع العملي قبل اعتمادها النهائي، وتوفّر للجامعات مرجعية تنظيمية واضحة تسترشد بها في خطوات التنفيذ، بما يقلل من التباين في التفسير والتطبيق.

أما مرحلة تهيئة البنية التحتية وتطوير التكييفات الأكاديمية، فتمثل البعد التطبيقي الأبرز للتصور القانوني، وتعكس ترجمة فعلية للالتزامات التشريعية المقترحة. ويعكس الجمع بين هذين المسارين في إطار زمني متوازٍ إدراكًا لأهمية التكامل بين الجوانب المادية والأكاديمية، بما يسهم في تضييق الفجوة بين التشريع والممارسة، ويعالج ما أظهرته نتائج الجدول رقم (2) من محدودية في جاهزية البيئة الجامعية الدامجة.

ويؤكد إدراج بناء قدرات الكوادر الأكاديمية والإدارية ضمن مراحل التنفيذ على أن نجاح التصور المقترح لا يرتبط فقط بتطوير النصوص القانونية، بل يتطلب تعزيز الكفاءة المؤسسية وترسيخ ثقافة الدمج داخل الجامعات. إذ يُعد الاستثمار في التدريب والتأهيل أحد المرتكزات الأساسية لضمان التطبيق الفعلي للتكييفات الأكاديمية وتحويل الالتزام القانوني إلى ممارسة تعليمية مستدامة.

وتكتسب مرحلة المتابعة والتقييم المستمر أهمية مركزية ضمن التصور المقترح، كونها تمثل الأداة الرئيسة لضمان الالتزام المؤسسي ورصد مستوى التنفيذ. ويعالج هذا المسار أحد أبرز أوجه الضعف التي كشفت عنها المقارنة التشريعية، والمتمثلة في غياب آليات التقييم المنتظم، من خلال توفير بيانات موضوعية داعمة لاتخاذ القرار، وتغذية راجعة تسهم في تطوير السياسات والتشريعات مستقبلًا.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الإطار الزمني المقترح لا يُعد إجراءً تنظيميًا منفصلًا، بل يشكل جزءًا تكامليًا من التصور القانوني المقترح، إذ يترجم أهدافه إلى خطوات تنفيذية متدرجة وقابلة للتطبيق. كما يعكس هذا الإطار مقاربة واقعية توازن بين الطموح التشريعي ومتطلبات التنفيذ العملي، بما يعزز فرص نجاح التعليم العالي الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة في السياق الأردني.

10-ختامًا، توصي الباحثة بما يلي :تعزيز الإطار التشريعي للأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي من خلال تطوير نصوص صريحة وملزمة تحدد حقوق الطلبة والتزامات الجامعات، وإدماج منظور الإعاقة ضمن التخطيط الاستراتيجي الوطني للتعليم العالي مع وضع مؤشرات أداء قابلة للقياس. كما توصي بإصدار تعليمات تنفيذية موحدة لتنظيم الترتيبات التيسيرية المعقولة وضمان تمويلها واستدامتها، وتعزيز دور هيئة الاعتماد الأكاديمي في مراقبة التزام الجامعات بالتشريعات الخاصة بالدمج. وتدعو إلى إنشاء وحدات دعم متخصصة داخل الجامعات لتقديم خدمات أكاديمية فردية فعّالة، مع تطوير آليات واضحة للمساءلة والشكاوى تضمن استقلاليتها وسريتها. إضافة إلى الاستفادة من التجربة الأمريكية في ربط التشريع بالممارسة المؤسسية وبناء ثقافة جامعية داعمة للدمج، وتشجيع الدراسات المستقبلية التطبيقية لتقييم أثر التشريعات على فرص الالتحاق والاستمرار والنجاح الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة، بما يسهم في تحسين السياسات التعليمية المبنية على الأدلة.

المراجع العربية:

- أبو حمور، رائد، والحموز، ناصر. (2014). التشريعات الخليجية والأمريكية في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة دراسات، الجامعة الأردنية*، 41(3)، 871-896.
- أبو زيد، محمد. (2019). تحليل نقدي للتشريعات العربية الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، 14(2)، 77-102.
- أبو زيد، محمد. (2019). تقييم مدى وضوح وتكامل السياسات الجامعية المتعلقة بدعم ذوي الإعاقة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (8)، 759-816.
- آل ثاني، منى، وغاد، سهام. (2018). مقارنة تشريعية في مجال التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة بين الأردن والإمارات. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 44(172)، 55-84.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (1993). *قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993*. الجريدة الرسمية.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (2007). *قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة* 2007. الجريدة الرسمية.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (2017). *قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017*. الجريدة الرسمية، العدد 5464، 16 مايو 2017.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (2018). *قانون التعليم العالي رقم (17) لسنة 2018*. الجريدة الرسمية، عمان، الأردن.
- الخرابشة، محمد. (2018). مدى تطبيق التشريعات الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المستفيدين .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 14(1)، 95-112.
- الخطيب، جمال. (2013). التشريعات الأردنية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة: دراسة تحليلية . *مجلة الجامعة الأردنية*، 40(2)، 411-437.
- الخطيب، عادل. (2013). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة: تحليل قانوني وتطبيقي*. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، عادل. (2019). واقع التعليم الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15(3)، 255-274.
- الخوالدة، محمود. (2022). تحليل واقع الترتيبات التيسيرية في الجامعات الأردنية في ضوء قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لسنة 2017. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18(2)، 155-174.
- الخوالدة، نادر. (2022). تحليل واقع الترتيبات التيسيرية في التعليم الجامعي الأردني. *مجلة العلوم التربوية*، 48(1)، 141-166.
- دائرة الإحصاءات العامة. (2020). *التقرير الإحصائي السنوي*. عمان: الحكومة الأردنية.

- الزريقات، محمود. (2019). واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 45(2)، 123-150.
- الطراونة، خالد. (2014). دراسة تحليلية لتطبيق الجامعات الأردنية لمتطلبات التعليم الجامعي الدامج في ضوء اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *مجلة العلوم* التربوية، 41(2)، 1445-170.
- العسّالي، أحمد. (2019). مواءمة التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *مجلة الحقوق*، 43(3)، 221-250.
- القواسمي، رائد. (2021). تحليل قانوني مقارن للتشريعات العربية الخاصة بذوي الإعاقة. *مجلة الدراسات القانونية*، 2(14)، 45-90.
- المجالي، أحمد. (2021). فاعلية السياسات الدامجة في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 48(1)، 113-140.
- المجالي، فؤاد. (2021). واقع تطبيق التعليم الدامج في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، (30)، 150-170.
- المجالي، نضال. (2021). *تقييم جاهزية الجامعات الأردنية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة*. جامعة مؤتة.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2020). *الإستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة 2007–2015*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *التقرير الوطني لرصد تنفيذ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *الدليل الإرشادي لتقديم الترتيبات التيسيرية*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *تقرير تقييم تنفيذ المادة 18 في الجامعات الأردنية*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *تقرير سنوي حول وضع حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *تقرير متابعة تنفيذ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 في قطاع التعليم العالي*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2024). *موجز التوصيات الناتجة عن الاستشارات الوطنية ديسمبر 2024*. متاح على: https://hcd.gov.jo/AR/List/مواد_توعوية
- وزارة التعليم العالي الأردنية. (2020). *تعليمات أسس قبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي*. عمان، الأردن.
- وزارة التعليم العالي الأردنية. (2022). *تقرير دائرة شؤون الطلبة ذوي الإعاقة*. عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

ADA National Network. (2023). *Americans with Disabilities Act updates and guidance*. ADA National Network.

ADA National Network. (2023). Updates and amendments to the Americans with Disabilities Act.

ADA. (1990). *Americans with Disabilities Act of 1990*. U.S. Government Printing Office.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Americans with Disabilities Act Amendments Act of 2008, 42 U.S.C. §12101 et seq. (2008). Equal Employment Opportunity Commission. https://www.eeoc.gov

Americans with Disabilities Act of 1990, 42 U.S.C. §12101 et seq. (1990). U.S. Department of Justice. https://www.ada.gov

Barnartt, S. N., & Scotch, R. K. (2001). *Disability protests: Contentious politics 1970–1999*. Gallaudet University Press.

Benson, C. (2020). Disability law and policy in Jordan: Advancements and challenges. *International Journal of Disability Policy Studies, 11*(2), 101–115. https://doi.org/10.1177/

Benson, J. (2020). Challenges and opportunities in implementing disability legislation in higher education: The case of Jordan. *Journal of Inclusive Education, 14*(3), 215–230.

Blanck, P. (2014). *Disability rights law and policy: Cases and materials* (3rd ed.). Carolina Academic Press.

Blanck, P. (2014). *equality: The struggle for web accessibility by persons with cognitive disabilities*. Cambridge University Press.

Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice* (2nd ed.). Harvard Education Press.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). (2006). United Nations. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

CRPD Committee. (2018). *General Comment No. 6 on equality and non-discrimination*. United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities.

Hehir, T., & Schifter, L. (2014). *Choosing inclusive education: The case for full inclusion*. Harvard Education Press.

Madaus, J. W., & Shaw, S. F. (2006). *Education law and students with disabilities*. Pearson Education.

U.S. Department of Education. (2020). *Office for Civil Rights: Ensuring accessibility in higher education*. https://www.ed.gov

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Inclusion and education*. Paris: UNESCO.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. United Nations General Assembly.

World Bank. (2021). *Disability inclusion in education: Global best practices*. Washington, DC: World Bank.

.

Empowering Persons with Disabilities in Jordanian Higher Education Institutions: A Comparative Study of Jordanian and U.S. Legislation with a Proposed Supportive Legal Framework

Abstract

This study analyzes national and international legislation concerning the rights of persons with disabilities in higher education, focusing on the Jordanian experience in comparison with the U.S. model. A comparative legal-analytical approach was employed to identify similarities and differences between the legislative frameworks and to examine their alignment with international conventions, particularly the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The findings indicate that, despite the progressive development of Jordanian legislation—from the 1993 Disabled Persons Welfare Law to the 2017 Rights of Persons with Disabilities Law—challenges remain in implementation, lack of clear performance indicators, and fragmented institutional efforts. In contrast, U.S. legislation, including the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) and the Americans with Disabilities Act (ADA), demonstrates greater integration between legal provisions and institutional practices, ensuring equity and accessibility. Based on these findings, the study proposes a legal framework to strengthen inclusive higher education in Jordan, emphasizing clear legislative texts, monitoring mechanisms, alignment with sustainable development goals, and enhancing the role of the Higher Education Accreditation Commission in monitoring university compliance with disability legislation and linking accreditation to measurable inclusion indicators, thereby promoting effective participation of students with disabilities in academic and social life.

Keywords: *Empowerment of persons with disabilities, higher education institutions, Jordanian legislation, U.S. legislation, supportive legal framework*

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/11/10م تاريخ قبول البحث: 2025/12/7م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

أثر التدريس باستخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في الأردن

ختام ضيف الله الغيلاني* أ.د. حامد عبد الله الطلافحة**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2026/2025). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحثان المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من مدارس لواء الرصيفة. وتم تقسيم أفراد الدراسة عشوائيًا إلى أربع مجموعات: مجموعتان تجريبيتان (60) طالبا وطالبة (ذكور 30 طالبًا، وإناث 30 طالبة)، مجموعتان ضابطتان (60) طالبا وطالبة (ذكور 30 طالبًا، وإناث 30 طالبة). ولجمع البيانات من أفراد الدراسة، تم استخدام أداة الدراسة -بعد التأكد من صدقها وثباتها-وهي اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي بجميع مهاراته لصالح المجموعتين التجريبيتين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء ذلك، توصي الدراسة بتصميم أنشطة تعليمية تفاعلية وتطبيقية تتيح للطلبة التجريب، وحل المشكلات، والتفاعل مع المحتوى بطرق مبتكرة، وتوصي بتوظيف التغذية الراجعة الفورية والأدوات الذكية لمتابعة أداء الطلبة وتحفيزهم على تحسين مهاراتهم بشكل مستمر.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ مهارات التفكير الإبداعي؛ التربية الوطنية والمدنية؛ الصف العاشر؛ الأردن.

* طالبة دكتوراة، الجامعة الأردنية. Khitamaljbour1@gmail.com
** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

1.المقدمة:

شهد الذكاء الاصطناعي توسعات هائلة خلال السنوات الأخيرة، ليصبح واحدًا من أبرز التكنولوجيات التي تُحدث ثورة شاملة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، بما في ذلك التعليم. فقد انتقل الذكاء الاصطناعي من كونه مجرد مفهوم نظري إلى تطبيقات عملية تستخدم في قطاعات متعددة مثل الصحة، الصناعة، والخدمات، وصولًا إلى المجال التعليمي، حيث أصبح جزءًا لا يتجزأ من التحول الرقمي في المؤسسات التربوية. ويهدف هذا التحول إلى تعزيز جودة التعليم من خلال تخصيص المحتوى بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم، وتحسين النتائج الأكاديمية، وزيادة معدل الاستيعاب، وهو ما يعكس الدور المحوري للتكنولوجيا في دعم العملية التعليمية الحديثة (الخطيب، 2021).

وتتنوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لتشمل تطوير أدوات دعم التعليم الذاتي، محاكاة مواقف تعليمية معقدة، تصميم المناهج الدراسية، وتقييم أداء الطلبة بدقة وفاعلية، بما يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتعزيز التنمية المعرفية للأجيال القادمة. كما يتيح للمعلمين متابعة الأداء الفردي للطلبة وتحليل بياناتهم لاتخاذ قرارات تربوية مدروسة تعزز من فعالية التعليم وتواكب المتطلبات المعرفية المتطورة (المهنا، 2022؛ القحطاني، 2023؛ الزهراني، 2020). ويظهر هنا أن الذكاء الاصطناعي لم يعد مجرد أداة مساعدة، بل أصبح شريكًا استراتيجيًا في العملية التعليمية.

يعتمد الذكاء الاصطناعي في التعليم على الشبكات العصبية الاصطناعية، التي تحاكي بنية الدماغ البشري ووظائفه، مما يتيح تصنيف المعلومات وتوضيحها بطريقة تعزز فعالية التعلم، وتوفير بيئات تعليمية تفاعلية تسمح للطلبة بالتقدم وفق أسلوبهم الشخصي ووتيرة تعلمهم الخاصة .(Jena, 2018) وتشير الدراسات إلى أن هذه النظم تعزز نجاح الطلاب عبر تمكين التعلم الفردي، تحسين التقييم الذاتي، تطوير القدرة الإبداعية، واستخدام أدوات تعليمية تفاعلية تعتمد على الرسوميات والمحاكاة، بما يجعل المادة العلمية أكثر جاذبية وسهولة للفهم (Khare, Stewart, & Khare, 2018). بالإضافة إلى ذلك، تُستخدم برمجيات الذكاء الاصطناعي لتحليل أنماط تعلم الطلاب، تقديم تدريبات موجهة وفق مستواهم، تسريع عمليات تصحيح الاختبارات، وتقديم مقترحات لتعديل المناهج بما يتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية، مما يرفع جودة التعليم ويزيد من دافعية الطلبة ويعزز تطوير مهاراتهم المعرفية (المرزوقي، 2024؛ المالكي، 2023؛ الهاشمي، 2023).

ويستند الذكاء الاصطناعي إلى مجموعة من المبادئ الأخلاقية والتقنية التي تضمن كفاءته وفاعليته، مثل تمثيل البيانات بدقة، محاكاة التفكير البشري في حل المشكلات، تحقيق العدالة ومنع التحيز، ضمان الشفافية وقابلية تفسير القرارات، الحفاظ على الموثوقية والمتانة، حماية خصوصية البيانات، تحديد المسؤولية والمساءلة، والتركيز على تعزيز قدرات الإنسان بدلًا من استبداله (إسماعيل، 2023؛ الخطيب، 2021؛ الهاشمي، 2023). وتتمثل مزايا الذكاء الاصطناعي في تمثيل المعرفة ضمن قواعد معرفة محددة، القدرة على التعلم الذاتي والتكيف مع المواقف المختلفة، تقديم استجابات دقيقة حتى في ضوء نقص البيانات، الاستدلال المنطقي، تخصيص المحتوى وفق قدرات الطالب، وكفاءته العالية في معالجة البيانات، ما يجعله أداة فعالة لتطوير التعليم الذكي وتسهيل عمليات اتخاذ القرار والتقييم(Russell & Norvig, 2020 ؛ Holstein et al., ؛ Fikes & Garvey, 2020؛ Delgrande et al., 2023؛Yang et al., 2023 Wang et al., 2022).؛2021

ويمكن تصنيف الذكاء الاصطناعي إلى ثلاث فئات رئيسية بحسب قدراته ومستوى تفاعله مع البيئة. أولاً، الذكاء الاصطناعي الضيق(Narrow AI) ، المخصص لأداء مهام محددة ضمن بيئة مغلقة، مثل برنامج الشطرنج "ديب بلو" والمساعدات الصوتية، دون القدرة على التعلم خارج نطاق مهامه .(Russell & Norvig, 2020) ثانيًا، الذكاء الاصطناعي العام(General AI) ، الذي يستطيع أداء أي مهمة فكرية يمكن للإنسان إنجازها عبر التعلم من التجارب والتكيف مع مواقف جديدة، مثل أنظمة القيادة الذاتية المتقدمة، وما زال هذا النوع في مرحلة البحث والتطوير .(Goertzel & Pennachin, 2022) وأخيرًا، الذكاء الاصطناعي الخارق(Super AI) ، الذي يُتوقع أن يتجاوز القدرات البشرية في كافة المجالات بما فيها الإبداع واتخاذ القرار والتفاعل الاجتماعي، وما زال نظريًا إلى حد كبير، مع استمرار الأبحاث في مجالات الوعي الاصطناعي والذكاء العاطفي.(Bostrom, 2014; Yudkowsky, 2023)

وقد أدى دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى تطوير بيئات تعلم رقمية تفاعلية، تصميم أنشطة تعليمية مخصصة لكل طالب، تحسين التقييم المستمر، وتعزيز مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والإبداع. كما يتيح تقديم تغذية راجعة فورية لكل طالب، بما يضمن تكاملاً بين المعرفة والممارسة، ويهيئ الطلبة لمواجهة تحديات العصر الرقمي والتفاعل بفعالية مع بيئات تعلم متنوعة (المالكي، 2023؛ المرزوقي، 2024؛ المهنا، 2022؛ النعيمي، 2023). وعلاوة على ذلك، يسهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعاون بين الطلبة عبر أنشطة جماعية تفاعلية، مما

يدعم القيم المجتمعية والانتماء الوطني، ويشجع التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق مبتكرة، ويخلق بيئة تعليمية شاملة توازن بين المعرفة الأكاديمية والمهارات العملية.

كما يمكن القول إن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يقتصر على تحسين جودة التعلم فحسب، بل يمتد ليشمل تطوير المعلم نفسه، من خلال تمكينه من التركيز على تصميم استراتيجيات تعليمية مبتكرة، وتوجيه الطلاب بشكل أكثر فاعلية، والاستفادة من البيانات التحليلية لاتخاذ قرارات تربوية مستنيرة، مما يعزز من قدرته على تقديم تعليم متطور ومتوافق مع احتياجات كل جيل (المهنا، 2022؛ المرزوقي، 2024). وبالتالي، يُبرز الذكاء الاصطناعي كأداة استراتيجية لتطوير التعليم، وتحقيق أهداف التنمية البشرية، وإعداد الطلاب للاندماج في مجتمعات معرفية تنافسية، تتطلب مهارات التفكير النقدي والإبداعي، والقدرة على التعلم المستمر والتكيف مع المتغيرات التكنولوجية المستقبلية.

شهد الذكاء الاصطناعي توسعات هائلة خلال السنوات الأخيرة، مما جعله واحدًا من أبرز التكنولوجيات التي تُحدث ثورة شاملة في كافة جوانب الحياة الإنسانية، بما في ذلك التعليم. فقد انتقل الذكاء الاصطناعي من مجرد مفاهيم نظرية إلى تطبيقات عملية تُستخدم في قطاعات متعددة مثل الصحة، الصناعة، والخدمات، بالإضافة إلى المجال التعليمي، حيث أصبح جزءًا أساسيًا من التحول الرقمي في المؤسسات التربوية لتعزيز جودة التعليم وتخصيص المحتوى بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم، وبالتالي تحسين النتائج الأكاديمية وزيادة معدل الاستيعاب (الخطيب، 2021). وتتنوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بين تطوير أدوات دعم تعليمية ذاتي، ومحاكاة مواقف تعليمية معقدة، وتصميم المناهج، وتقييم أداء الطلبة بدقة، مما يسهم في تكافؤ الفرص التعليمية وتعزيز التنمية المعرفية للأجيال القادمة، كما يُمكّن المعلمين من متابعة الأداء الفردي للطلبة واتخاذ قرارات تربوية مدروسة (المهنا، 2022؛ القحطاني، 2023؛ الزهراني، 2020).

يعتمد الذكاء الاصطناعي في التعليم على الشبكات العصبية الاصطناعية، التي تحاكي بنية ووظائف الدماغ البشري، مما يتيح تصنيف المعلومات وتوضيحها بطريقة تعزز فعالية التعلم وتوفير بيئات تعليمية تفاعلية تمكّن الطلبة من متابعة المواد التعليمية وفق أسلوبهم الشخصي ووتيرة تقدمهم الخاصة .(Jena, 2018) وتشير الدراسات إلى تأثيره الإيجابي في نجاح الطلبة عبر تمكين التعلم الفردي، تحسين التقييم الذاتي، وتعزيز القدرة الإبداعية، بالإضافة إلى استخدام أدوات تعليمية تفاعلية تعتمد على الرسوميات والمحاكاة، بما يجعل المادة العلمية أكثر جاذبية

وسهولة للفهم .(Khare, Stewart, & Khare, 2018) كما تُستخدم برمجيات الذكاء الاصطناعي لقياس أنماط التعلم، تقديم تدريبات موجهة، تسريع تصحيح الاختبارات، وتحليل بيانات أداء الطلبة لتعديل المناهج بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، مما يسهم في رفع جودة التعليم وزيادة دافعية الطلبة وتطوير مهاراتهم المعرفية والعقلية (المرزوقي، 2024؛ المالكي، 2023؛ الهاشمي، 2023).

تتفق العديد من الدراسات على أن نظم التعلم التكيفية الذكية تتشكل عبر دمج خمس تكنولوجيات رئيسية للذكاء الاصطناعي، التي تُعتبر ركائز أساسية لتوفير بيئات تعليمية تفاعلية ومصممة خصيصًا لتلبية متطلبات الطلبة. يشمل ذلك نظام التوجيه الذكي الذي يوجه الطالب خلال رحلته التعليمية بشكل ذاتي، معتمدًا على تحليل بياناته لتقديم اقتراحات تعليمية تساعده على اتخاذ قرارات تعلم فعالة، ويعمل هذا النظام كمرشد رقمي يوجه الطالب نحو الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع مستواه واهتماماته .(Brusilovsky, 2021) كما يشمل نظام الوسائط المتشعبة التكيفية الذي يقدم المحتوى التعليمي بطرق متعددة ومتنوعة لتلبية أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب ويستخدم هذا النظام وسائط تعليمية متنوعة مثل النصوص والفيديوهات والصور بطريقة تفاعلية، مما يسهم في تعزيز استيعاب المعلومات وفهمها بشكل أعمق .(Alshammari et al., 2022) ويتضمن أيضًا نظام فلترة المعلومات التكيفية الذي يركز على استخلاص المعلومات الأكثر صلة وملاءمة لكل متعلم وفق مستوى استيعابه واهتماماته ويساعد هذا النظام على تقليل المعلومات غير الضرورية وتركيز الجهد على المحتوى الأكثر فائدة، مما يجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وفعالية .(Zhou et al., 2023) ويشمل كذلك نظام التعلم التشاركي الذكي الذي يعزز التفاعل بين الطلاب ضمن بيئة تعليمية افتراضية ويشجع تبادل المعرفة والخبرات ويستخدم هذا النظام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتسهيل التواصل وتنظيم مجموعات العمل وتوجيه النقاشات بما يخدم أهداف التعلم الجماعي .(Wang et al., 2021) وأخيرًا يشمل نظام المراقب الذكي الذي يتابع أداء الطلاب بشكل مستمر ويحدد الطلبة الذين يواجهون صعوبات أو يحتاجون دعمًا إضافيًا كما يميز المتفوقين ويوفر هذا النظام تقارير دقيقة تساعد المعلمين على اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة ويتيح تقديم دعم فردي للطلاب حسب الحاجة .(Garcia et al., 2022) ويشير دراشسلر وهومل وكوبر (Drachsler, Hummel, & Koper, 2015) إلى الفرق بين الأنظمة التكيفية والأنظمة القابلة للتكيف، حيث تتيح الأخيرة للمستخدم تعديل خصائص النظام يدويًا وفق رغبته بينما تعتمد الأنظمة التكيفية على استجابة تلقائية لتحليل سلوكيات الطالب وتفضيلاته لتعديل المحتوى والواجهة التعليمية

بشكل ديناميكي ما يجعلها أكثر فاعلية ومرونة. وفي الدراسة الحالية تم الاستفادة من هذه الأنماط الأساسية لتصميم استراتيجية تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية، حيث تم استخدام نظام التوجيه الذكي لتوجيه الطلاب بشكل فردي ونظام الوسائط المتشعبة لتقديم المحتوى التعليمي بوسائط متعددة ونظام فلترة المعلومات لاستخلاص المعلومات الأكثر ملاءمة لكل طالب ونظام التعلم التشاركي لتعزيز التفاعل بين الطلاب ونظام المراقب لمتابعة الأداء وتقديم الدعم عند الحاجة وبذلك تم دمج جميع الأنماط الخمسة للأنظمة التكيفية الذكية مع التركيز على التعلم التكيفي التلقائي الذي يعزز فعالية التعلم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر.

يُعتبر التفكير الإبداعي نشاطًا ذهنيًا معقدًا يتطلب القدرة على استيعاب المعلومات وتحليلها وتوليد حلول مبتكرة للمشكلات المتنوعة، ويُنظر إليه على أنه عملية عصبية إدراكية تتداخل فيها الوظائف التطبيقية والمعالجات التقييمية للدماغ(Dietrich, 2019) ، وتشير الدراسات التربوية إلى أن التفكير الإبداعي ليس مهارة فطرية فقط بل يمكن تطويره من خلال بيئة تعليمية محفزة وتجربة مستمرة تتيح للطلاب التجربة والخطأ والتفاعل مع المثيرات المعرفية (Runco & Acar, 2020؛ الخرابشة، 2018). ويبرز الذكاء الاصطناعي كأداة فعّالة لدعم تطوير التفكير الإبداعي إذ يوفر بيئات تعلمية تفاعلية وتكيفية تحاكي مواقف تعليمية معقدة وتحلل بيانات الطلاب الفردية لتكييف المحتوى والأنشطة التعليمية وفق مستوى كل متعلم واهتماماته (المالكي، 2023؛ المرزوقي، 2024). ومن خلال هذه البيئات يمكن للطلاب ممارسة التفكير الإبداعي بشكل أكثر فعالية إذ يتيح لهم توليد مجموعة متنوعة من الأفكار والحلول، ما يعزز مهارة الطلاقة لديهم ويتيح استكشاف البدائل المختلفة لمواجهة المشكلات، كما يسهم الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات المرونة الذهنية عبر دعم الانتقال بين أنماط التفكير المختلفة والتكيف مع التغيرات في مواقف التعلم، ويحفز القدرة على معالجة المشكلات من زوايا متعددة. ويعزز الذكاء الاصطناعي كذلك مهارة الأصالة من خلال تشجيع المخاطرة الفكرية وإنتاج أفكار غير تقليدية ويطور مهارة الإفاضة والتفاصيل عبر توسيع الأفكار الأولية وتحويلها إلى حلول قابلة للتطبيق، كما يساعد على تعزيز الحساسية للمشكلات إذ يتيح للطلاب إدراك الثغرات والتحديات في بيئتهم التعليمية والمجتمعية وتحفيزهم على إيجاد حلول مبتكرة (Kozbelt et al., 2022؛ Zhou et al., 2023). وبناءً على ذلك يمكن القول إن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يمثل استراتيجية محورية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال التعلم الذاتي التكيفي

وتحفيز الابتكار والتجريب وتعزيز استقلالية التعلم لدى الطلاب بما يؤهلهم لمواجهة تحديات المستقبل بثقة وكفاءة. وتأتي هذه الدراسة في سياق رصد أثر الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر، باعتبار التفكير الإبداعي من المهارات العليا التي تعزز استقلالية الفكر والقدرة على تجاوز النمطية والتقليدية في طرق التفكير. كما تؤكد الدراسة أن التعليم لا ينبغي أن يُنظر إليه مجرد وسيلة لنقل المعرفة بل كأداة لإعادة صياغة القيم والمفاهيم الوطنية بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث، إذ يتطلب التحول في التعليم توظيف تقنيات حديثة كالذكاء الاصطناعي لتوفير بيئات تعليمية تفاعلية وشخصية تدعم التفكير النقدي والإبداعي، ما يجعل هذه الدراسة فريدة في محاولتها الربط بين الذكاء الاصطناعي والتربية الوطنية مع التركيز على تنمية الإبداع والهوية الطلابية في ضوء أهداف تربوية معاصرة.

ويرى الباحثان أن هذه الدراسة محاولة بحثية مهمة لرصد أثر الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، باعتبار التفكير الإبداعي من المهارات العليا التي تعزز استقلالية الفكر، وتمكن الطالب من تجاوز النمطية والتقليدية في طرق التفكير. فالتفكير الإبداعي لا يقتصر على توليد أفكار جديدة فقط، بل يشمل القدرة على إعادة صياغة المشكلات وتحليلها بطرق خلاقة، ما يسهم في تنمية شخصية متجددة ولديها القدرة على مواجهة التحديات المعاصرة بمرونة وحيوية. كما تؤكد هذه الدراسة على أن التعليم لا يجب أن يُنظر إليه فقط كوسيلة لنقل المعرفة والمعلومات، بل كأداة فاعلة لإعادة صياغة القيم والمفاهيم الوطنية بكيفية تتماشى مع متطلبات العصر الحديث. إذ يستدعي التحول في التعليم توظيف تقنيات حديثة، كالذكاء الاصطناعي، التي تتيح بيئات تعليمية تفاعلية وشخصية تلبي متطلبات كل متعلم بشكل فردي، وتدعم عمليات التفكير النقدي والإبداعي. ومن هنا، تأتي أهمية هذه الدراسة في محاولة ردم الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الحديثة وأهداف التربية الوطنية في تشكيل شخصية الطالب المتكاملة. وعبر دراسة الأدبيات التربوية، يتبين أن أغلب الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي ركزت على المنظور التقني أو الأكاديمي (كالرياضيات والعلوم)، فيما لم تحض المواد القيمية كالاجتماعيات والتربية الوطنية القدر الكافي من البحث. وهذا ما يمنح هذه الدراسة أصالة علمية، كونها تحاول الربط بين حقلين قلّما يجتمعان: الذكاء الاصطناعي والتربية الوطنية، في ضوء أغراض تربوية تتعلق بالإبداع والهوية.

2.مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد العالم المعاصر تحولات تعليمية متسارعة وعميقة نتيجة التوسع التكنولوجي السريع، ولا سيما في مجال الذكاء الاصطناعي الذي بات يشكل نقلة نوعية في طرق التعليم وتفاعله مع الطلبة. لم تعد الأنظمة التعليمية لديها القدرة على الاعتماد فقط على الأنماط التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، بل بات من الضروري أن تعايش هذه الأنظمة التحولات المستمرة في بيئة التعلم، وتعول على أدوات وتقنيات حديثة تتيح تعليمًا شخصيًا ومرنًا يناسب متطلبات كل طالب بشكل فردي. ويأتي الذكاء الاصطناعي في مقدمة هذه التقنيات، حيث يُعتبر اليوم من الأدوات الحيوية التي تساهم في تحسين جودة التعليم عبر تطوير أنماط تقديم المحتوى، وتعزيز التفاعل بين المعلم والطالب، وتوفير تغذية راجعة فورية تساعد في تجويد الأداء التعليمي.

وقد أكد مؤتمر القمة العربية للذكاء الاصطناعي الذي أبرم في الأردن عام 2019 على أهمية دمج الذكاء الاصطناعي في الأنظمة التعليمية العربية، مشددًا على دوره في رفع مستوى التعليم وتجويد مخرجاته بشكل ملموس. وأشار المؤتمر إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يُحدث تحولًا جذريًا من حيث تعزيز التفاعل داخل الصفوف الدراسية، وتمكين الطلبة من التعلم بطرق أكثر تشويقًا وفعالية، إلى جانب تخصيص المحتوى التعليمي وفقًا للمتطلبات الفردية لكل طالب، مما يساهم في تقليص الفجوات التعليمية ويعزز من فرص النجاح والتفوق (الساحوري، 2019). كما يؤكد (الطاهات، 2022) و(عوضي،2022) أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزز من قدرة الأنظمة التعليمية على التكيف مع التحولات السريعة في المجتمع وسوق العمل، حيث يزود الطلبة بالمهارات الرقمية والتفكير النقدي والإبداعي اللازمين لمواجهة تحديات المستقبل. ومن هنا، تتجلى أهمية تبني هذه التقنيات الحديثة في تصميم المناهج وطرق التدريس، بما يضمن إعداد أجيال لديها القدرة على التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحقبة الرقمية.

وقد باتت التطبيقات التعليمية الذكية، مثل أنظمة التوجيه الذكية (ITS) والوسائط المتنوعة التكيفية (AHS)، لديها القدرة على تخصيص بيئة التعلم وفق خصائص الطالب، وخلق تجارب تعليمية محفزة للفهم والاستكشاف والإبداع. ووفقًا للخيبري (2020)، فإن مسوغات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لم تعد تقنية بحتة، بل تربوية أيضًا، في ضوء تنامي الحاجة إلى مواجهة تحديات الانفجار المعرفي، وتفاوت أنماط التعلم، والنمو السكاني المتسارع. ورغم هذا التقدم، فإن الواقع يشير إلى أن بعض المواد الدراسية – وعلى رأسها مادة التربية الوطنية

والمدنية – ما زالت تُدرّس في غالب الأحيان بأنماط تقليدية تُعلي من الحفظ والتلقين، على حساب مهارات التفكير العليا، لا سيما التفكير الإبداعي. وهذه المادة التي تُعد في جوهرها وسيلة لخلق المواطنة الواعية، وتعزيز الهوية الوطنية، وتنمية المسؤولية المدنية، باتت بحاجة إلى تحول في طرق تدريسها يعكس تغيرات المجتمع والحقبة الرقمية. وقد كشفت دراسات حديثة عن ضعف في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة عند تدريس التربية الوطنية. على سبيل المثال، وجدت دراسة الخوالدة (2023) أن 78% من معلمي المادة في الأردن يعتمدون على أنماط تلقينية تقليدية، ما يؤدي إلى عزوف الطلبة عن المشاركة، وانخفاض قدرتهم على التعبير الحر والنقد البنّاء. كما بيّنت دراسة الطاهات (2022) أن الطلبة يحققون معدلات منخفضة في مؤشرات التفكير الإبداعي، خاصة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وأوصى الباحث بتبنّي استراتيجيات حديثة تُشرك الطالب في مواقف تعليمية نشطة. وفي السياق ذاته، أكدت زريقات (2021) في تحليلها لمحتوى كتب التربية الوطنية أن المادة تُقدّم بشكل تقليدي جامد، يغيب عنه البعد الإبداعي والارتباط الحقيقي بقضايا الطلبة والمجتمع، ما يعكس فجوة واضحة بين الأغراض التربوية المعلنة، والممارسات الصفية الفعلية.

ومن واقع ممارسة الباحثين في القطاعين التعليم والأكاديمي، لوحظ قصور في قدرة الطلبة على التفكير خارج الصندوق أو الربط بين مفاهيم التربية الوطنية والواقع الذي يعيشونه. وغالبًا ما يكون تفاعلهم مع المادة محدودًا، ويرتكز على تكرار معلومات محفوظة دون استيعاب عميق أو إنتاج فكري جديد. من هنا، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في استراتيجيات تدريس التربية الوطنية، عبر إدخال أدوات الذكاء الاصطناعي، التي توفر بيئات تعليمية تفاعلية ومحفزة، تدمج بين المعرفة والقيم، وتُفعّل دور الطالب كمشارك نشط ومفكر حر. إذ تتيح هذه الاستراتيجيات تشكيل سيناريوهات تعليمية واقعية، ومحاكاة مشكلات وطنية، وإفراد الأنشطة التعليمية بما ينسجم مع قدرات الطلبة، ويُسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتعزيز الهوية الوطنية في آن واحد. وعليه، جاءت هذه الدراسة لسد هذا النقص، عبر تصميم استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي، واستقصاء أثرها في تنمية التفكير الإبداعي وتعزيز الهوية الوطنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، بما يعكس متطلبات الحقبة الرقمية، والمتطلبات النفسية والمعرفية والوطنية عند الطلبة. لذلك حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (**a < 0.05**) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية؟

2.هل تختلف فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن باختلاف الجنس (ذكور/إناث)؟

3.أهمية الدراسة:

تتجلّى أهمية هذه الدراسة في قدرتها على تقديم استراتيجية تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي قابلة للتطبيق مباشرة في المدارس الأردنية، بما يسهم في تحسين جودة تعليم التربية الوطنية والمدنية في مرحلة التعليم الأساسي. وتوفّر نتائج الدراسة إطارًا عمليًا للمعلمين يمكّنهم من استخدام أنشطة تعليمية تفاعلية ومحاكاة واقعية تعزز التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وهو ما يساعدهم على تنويع طرائق التدريس، ورفع مستوى المشاركة الطلابية، وتحسين الممارسات الصفّية.

كما سيستفيد مشرفو التربية من نتائج الدراسة عبر توظيفها في تدريب المعلمين، وتوجيههم نحو تبني ممارسات رقمية متقدمة تدعم الإبداع والتحليل والنقد لدى الطلبة. وتقدّم الدراسة كذلك لصُنّاع القرار التربوي أدلة علمية تساعدهم في تطوير سياسات تعليمية رقمية أكثر فعالية، وتضمين استراتيجيات الذكاء الاصطناعي ضمن مناهج التربية الوطنية والمدنية، بما يعزز القيم والمواطنة الفاعلة في سياقات تعليمية حديثة.

أما الطلبة فهم المستفيد الأكبر، إذ تتيح لهم الاستراتيجية بيئة تعلم محفزة، وفرصًا لتطوير قدراتهم على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتفاعل مع قضايا وطنية ومجتمعية بطرق مبتكرة. وتُسهم هذه النتائج في إعداد جيل يمتلك مهارات التفكير العليا، والقادر على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل في ظل التحول الرقمي.

4.مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

الاستراتيجية القائمة على الذكاء الاصطناعي: يعرفها دوبولي وميتروفيتش وياسيف (du Boulay, Mitrovic, & Yacef, 2023)بأنها: "خطة تعليمية منظمة تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية تفاعلية وتكيفية، تهدف إلى تخصيص التعلم وفق قدرات واحتياجات كل طالب، وتحفيز التفكير الإبداعي والتفاعل الفعال مع محتوى المادة ")(ص:115).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها خطة تدريسية منظمة تعتمد على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية لمادة التربية الوطنية والمدنية لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتهدف إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية وتكيفية تتكيف مع قدرات واحتياجات كل طالب بشكل فردي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، مثل الطلاقة والمرونة والأصالة، من خلال أنشطة تفاعلية ومحاكاة سيناريوهات واقعية مستمدة من القضايا الوطنية والمجتمعية، بالإضافة إلى تعزيز الانتماء والهوية الوطنية عبر إشراك الطلبة في مواقف محاكية للواقع، مما يرسخ قيم المواطنة الفاعلة والوعي المجتمعي.

مهارات التفكير الإبداعي: يُعرّفها العوضي (2022) بأنها:" قدرة الطالب على توليد أفكار جديدة وخلاقة، والاستجابة بطرق متنوعة للمشكلات، مع توظيف عمليات عقلية متقدمة مثل التحليل، والتركيب، والاستنتاج. وتتضمن مهارات مثل الطلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة، وتستلزم بيئة تعلم داعمة تُنمّي هذه المهارات"(ص:48). ويعرفها الباحثان إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها القدرات الذهنية التي يُظهرها طلبة الصف العاشر الأساسي عند تفاعلهم مع محتوى تعليمي قائم على الذكاء الاصطناعي في مبحث التربية الوطنية والمدنية، وتتجلى في مدى تمكنهم من توليد أفكار جديدة، متنوعة، وأصيلة عند معالجة القضايا الوطنية المطروحة خلال الأنشطة التعليمية الذكية. وتشمل هذه المهارات أربعة أبعاد رئيسة يتم قياسها من خلال اختبار التفكير الإبداعي الذي أعده الباحثان، وهي: الطلاقة الفكرية، أي القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتعلقة بمشكلة معينة؛ المرونة، أي القدرة على تقديم حلول متنوعة ومختلفة؛ الأصالة، أي إنتاج أفكار غير مألوفة ومبتكرة؛ والقدرة على تجويد الأفكار وتطويرها، أي تحسين وتطوير الأفكار لتصبح أكثر فعالية وقيمة.

5.حدود ومحددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحدود الآتية:

1.الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2026/2025) خلال الفترة من (2025/8/24 إلى 2025/10/16).

2.الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في (مدرسة نسيبة المازنية الثانوية المختلطة، مدرسة الإدريسي الثانوية الشاملة للبنين) والتابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة في المملكة الأردنية الهاشمية.

3.الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على أثر توظيف استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس الوحدة الأولى من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي في الأردن في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

4.الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في (مدرسة نسيبة المازنية الثانوية المختلطة، مدرسة الإدريسي الثانوية الشاملة للبنين) والتابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة في المملكة الأردنية الهاشمية.

5.محددات الدراسة: تحدد نتائجُ هذه الدّراسة بمدى استجابةِ أفرادِ الدّراسة على أدوات الدّراسة، بالإضافة إلى صدْقِ الأدوات المستخدمةِ في الدّراسة وثباتِها.

6.الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمراجعة العديد من الدراسات الأجنبية والعربية ذات الصلة بالدراسة، وقد قامت بعرضها من الأحدث للأقدم، على النحو الآتي:

هدفت دراسة أبو سيف، سانلا وأصلي (Abu Seif, Sanalla & Assali, 2025) إلى دراسة أثر دمج روبوت دردشة تفاعلي في مقرر الدراسات الاجتماعية على التحصيل الأكاديمي ومواقف الطلاب نحو التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة القاهرة. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من 45 طالبًا موزعين على مجموعتين، التجريبية (23 طالبًا) والضابطة (22 طالبًا). اعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل الأكاديمي ومقياس مواقف الطلاب نحو التعلم. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، ما يشير إلى أن دمج روبوتات الدردشة التفاعلية أسهم بشكل واضح في تعزيز التحصيل والمواقف الإيجابية نحو التعلم، ووفّر للطلاب فرص تفاعل مستمر مع المحتوى التعليمي بطرق مبتكرة وشيقة.

هدفت دراسة يتيسينسوي وكارادومان (Yetisensoy & Karaduman, 2024) إلى الكشف عن أثر استخدام روبوت دردشة ذكي مدعوم بالذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحصيل طلاب الصف السادس وتفاعلهم في التعلم. استخدم الباحثان المنهج المدمج الذي يجمع بين الطرق الكمية والنوعية، وشملت عينة الدراسة 78 طالبًا. تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي قبل وبعد التدريس وملاحظات صفية دقيقة لرصد سلوكيات التفاعل. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت الشات بوت دالًا إحصائيًا في

التحصيل الأكاديمي ومستوى التفاعل مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يؤكد دور الذكاء الاصطناعي في زيادة المشاركة الصفية وتحفيز التفكير النشط لدى الطلاب.

أما دراسة ساتيتي، فوزياتي وسيتاننجسيه (Satiti, Fauziati & Seytaningsih, 2024) فقد هدفت إلى تقييم أثر استخدام روبوت دردشة ذكي في تعليم اللغة الإنجليزية للطلاب الجامعيين في إندونيسيا. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وشارك في الدراسة 50 طالبًا موزعين على مجموعتين، التجريبية (25) والضابطة (25). اعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي للغة الإنجليزية ومقياس التفاعل الصفّي، وأظهرت النتائج تحسنًا دالًا إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل اللغوي ومستوى التفاعل، مما يبرز قدرة الروبوتات الذكية على تعزيز التعلم اللغوي من خلال تقديم محتوى متفاعل وشخصي لكل طالب.

هدفت دراسة لي (Lee, 2023) إلى قياس أثر استخدام تكنولوجيا Chatbot في تعزيز تعلم مادة التاريخ لدى طلاب K-12 في ماليزيا. اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على 60 طالبًا موزعين بالتساوي بين المجموعة التجريبية (30 طالبًا) والمجموعة الضابطة (30 طالبًا). تضمنت أدوات الدراسة اختبارًا تحصيليًا ومقياس فهم المفاهيم التاريخية، وأظهرت النتائج تحسنًا دالًا إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في مستوى الفهم وتفاعل الطلاب مع المحتوى، ما يعكس قدرة التكنولوجيا على تعزيز التفكير النقدي وربط المفاهيم النظرية بالتطبيق العملي.

كما هدفت دراسة لابادزه، غريغوليا وماشايدزه (Labadze, Grigolia & Machaidze, 2023) إلى دراسة أثر استخدام روبوتات الدردشة الذكية في التعليم العالي على مستوى التفاعل والتحصيل لدى الطلاب في جورجيا. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وشارك في الدراسة 72 طالبًا موزعين على مجموعتين، التجريبية والضابطة، مع استخدام أدوات تتضمن اختبار تحصيلي ومقياس التفاعل الصفّي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، ما يعكس فعالية الروبوتات الذكية في تعزيز التفاعل الصفّي وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين.

أخيرًا، هدفت دراسة كاو، دينغ، لين وهوفغارتنر (Cao, Ding, Lin & Hopfgartner, 2023) إلى الكشف عن أثر استخدام روبوت دردشة متعدد الأدوار في التعليم الجامعي (علوم الحاسوب) على التفاعل والدافعية التعليمية للطلاب. استخدم الباحثون المنهج التجريبي شبه الميداني، وشملت عينة الدراسة 80 طالبًا موزعين على مجموعتين، التجريبية والضابطة. تضمنت أدوات الدراسة اختبار تحصيلي ومقياس التفاعل والتحفيز، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية

دالًا إحصائيًا في مستويات التفاعل والدافعية، مما يدل على قدرة روبوتات الدردشة متعددة الأدوار على تحفيز الطلاب وتعزيز المشاركة النشطة في بيئة تعليمية ديناميكية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة تأثير استخدام روبوتات الدردشة الذكية والذكاء الاصطناعي في تطوير التحصيل الأكاديمي والتفاعل مع المحتوى التعليمي في مجالات مختلفة، وركزت على تنمية الفهم المفاهيمي، وتحسين التفاعل، وتعزيز المشاركة الصفية. على سبيل المثال، هدفت دراسة أبو-سيف، سانلا وأصلي (Abu-Seif, Sanalla & Assali, 2025) إلى دراسة أثر دمج روبوت دردشة تفاعلي في مقرر الدراسات الاجتماعية على التحصيل الأكاديمي ومواقف الطلاب نحو التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية في القاهرة، وأظهرت النتائج فرقًا دالًا إحصائيًا لصالح المجموعة التي استخدمت الأداة الذكية. أما دراسة يتيسينسوي وكارادومان (Yetisensoy & Karaduman, 2024)، فقد ركزت على الكشف عن أثر استخدام روبوت دردشة ذكي مدعوم بالذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحصيل طلاب الصف السادس وتفاعلهم في التعلم، وأظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في التحصيل الأكاديمي ومستوى التفاعل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

من جانب آخر، سعت دراسة ساتيتي، فوزياتي وسييتاننجسيه (Satiti, Fauziati & Seytaningsih, 2024)إلى تقييم أثر استخدام روبوت دردشة ذكي في تعليم اللغة الإنجليزية للطلاب الجامعيين في إندونيسيا، وأكدت النتائج فعالية الروبوت في تعزيز التحصيل والتفاعل الصفّي. كما قدمت دراسة لي (Lee, 2023) نتائج مشابهة في مجال تعلم التاريخ لدى طلاب K-12 في ماليزيا، إذ أظهرت الدراسة تحسنًا في فهم المفاهيم وتفاعل الطلاب مع المحتوى عند استخدام .Chatbotوفي التعليم العالي، ركزت دراسة لابادزه، غريغوليا وماشايدزه (Labadze, Grigolia & Machaidze, 2023)على أثر استخدام روبوتات الدردشة الذكية على مستوى التفاعل والتحصيل لدى طلاب الجامعات في جورجيا، مؤكدة تفوق المجموعة التجريبية. أما دراسة كاو، دينغ، لين وهوفغارتنر(Cao, Ding, Lin & Hopfgartner, 2023) ، فقد تناولت استخدام روبوت دردشة متعدد الأدوار في التعليم الجامعي لعلوم الحاسوب، وأظهرت تعزيز التفاعل والدافعية التعليمية لدى الطلاب. بينما تناولت دراسة غونزاليس ورامريز (González & Ramírez, 2019) تطبيق نظام تعليم ذكي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التحليل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في إسبانيا، وكانت النتائج لصالح المجموعة التي استخدمت الأداة الذكية.

تتفق الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج التجريبي أو شبه التجريبي لقياس أثر الذكاء الاصطناعي على التحصيل الأكاديمي ومستوى التفاعل، كما تشترك في توظيف أدوات معيارية لقياس النتائج، مثل الاختبارات التحصيلية ومقاييس التفاعل الصفّي، مع اختلاف سياقات المواد الدراسية، فبعضها ركز على اللغة الإنجليزية، وبعضها على التاريخ أو الدراسات الاجتماعية، بينما ركزت دراسة غونزاليس وراميريز (González & Ramírez, 2019) على مهارات التحليل الاجتماعي.

وتتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام روبوت دردشة ذكي كوسيط تعليمي لتحفيز المشاركة الفردية والجماعية، وتعزيز الفهم المفاهيمي، لكنها تتميز بأنها تطبق الذكاء الاصطناعي في مادة التربية الوطنية والمدنية، وهي مادة ذات أبعاد معرفية وقيمية، مع التركيز على طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، ما يمنحها بعدًا محليًا مرتبطًا بالسياق التربوي الوطني. كما أنها تمثل جسرًا بين التكنولوجيا والمهارات العليا والقيم، مما يضفي عليها طابعًا أصيلًا من حيث الدمج بين الأدوات الذكية، والتحصيل المعرفي، والتفاعل الصفّي.

وقد استفادت من نتائج تلك الدراسات في بناء الإطار النظري، وتصميم أدوات القياس، وتحديد الفرضيات، بما يعزز موثوقيتها وارتباطها بالتوجهات العالمية الحديثة في التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي. لذلك، تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي ربطت بين استراتيجيات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي، ومجال تعليم التربية الوطنية، وتنمية مهارات إبداعية وقيمية في آن واحد، مما يضفي عليها طابعًا أصيلًا من حيث الدمج المتكامل بين التكنولوجيا، والمهارات العليا، وبناء الانتماء الوطني.

7.الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لإجراء هذه الدراسة؛ وذلك للتعرف على أثر استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

أفراد الدراسة:

تمّ اختيار أفراد الدراسة المكونة من (120) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي على (4) شعب من الطلبة (2 ذكور، و2 إناث) بالطريقة القصدية من شعب العاشر الأساسي من مدرسة الإدريسي الثانوية الشاملة للبنين ومدرسة نسيبة المازنية الثانوية المختلطة التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2026/2025)، كما تم تخصيص

الشعب بالطريقة العشوائية إلى المجموعتين: الضابطة وعددها (2) (تدرس بالطريقة الاعتيادية)، والتجريبية وعددها (2) (تدرس باستراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي).

أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: الدليل التعليمي وفق استراتيجية التعلم التكيفي المعزز بالذكاء الاصطناعي:

تم تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجية التعلم التكيفي المعزز بالذكاء الاصطناعي ليُقدَّم لأفراد المجموعة التجريبية بهدف الكشف عن أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في مبحث التربية الوطنية والمدنية. ويُعرف هذا البرنامج بأنه مجموعة متكاملة من الخبرات التعليمية الرقمية التكيفية المجمعة والمنظمة في سلسلة من الأنشطة التعليمية المصممة لتحقيق مجموعة محددة من الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة، مع مراعاة مستويات التحصيل المختلفة للطلبة.

مراحل بناء البرنامج:

1.تحديد الأهداف التعليمية: تم تحليل محتوى الوحدة الأولى من كتاب التربية الوطنية والمدنية للفصل الدراسي الأول، وتحديد المفاهيم الأساسية والمهارات الوطنية المطلوبة. كما تم تحديد مجموعة من **الأهداف الإبداعية العليا** مثل القدرة على التحليل، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعبير عن الأفكار بشكل مبتكر.

2.تصميم المحتوى الرقمي التفاعلي:

- تطوير أنشطة تعليمية رقمية متكاملة تشمل: مقاطع فيديو تعليمية، عروضًا تقديمية تفاعلية، خرائط مفاهيمية، وألعابًا تعليمية تحاكي مواقف حياتية واقعية.
- تضمين تمارين تطبيقية تعزز التفكير الإبداعي، مثل طرح سيناريوهات وطنية، ومناقشات جماعية عبر المنصة الرقمية، ومهام تتطلب حلولًا مبتكرة للمشكلات المجتمعية.

3.استراتيجيات التعلم التكيفي: تم دمج أسلوب التعلم التكيفي المعزز بالذكاء الاصطناعي لتخصيص التعلم وفق مستوى كل طالب، ويشمل ذلك:

- التعلم التكيفي التفاضلي :حيث يتم تعديل مستوى صعوبة الأنشطة وفق قدرة الطالب على إتمام المهام السابقة.
- التعلم التكيفي القائم على الاختيار الذاتي :السماح للطالب باختيار المسار أو النشاط الذي يناسب أسلوب تعلمه، مع توجيه ذكي من النظام.

- التعلم التكيفي المعزز بالتغذية الراجعة الذكية :تقديم تغذية راجعة فورية ومفصلة تعتمد على أداء الطالب، لتصحيح الأخطاء وتعزيز المفاهيم الصحيحة.
- التعلم التكيفي القائم على التقدم الشخصي :تحديد المسارات الفردية لكل طالب لمتابعة التقدم في المهارات والمعارف، مما يتيح تفاعلاً شخصيًا مع المحتوى.

4.مكونات البرنامج التعليمية:

- **المحتوى النظري الرقمي** :يشمل المفاهيم الوطنية الأساسية والأمثلة الواقعية لتطبيقها.
- **الأنشطة العملية والتفاعلية** :تشمل حل المشكلات، المحاكاة الرقمية، والمناقشات الجماعية والفردية.
- **اختبارات قصيرة للتقييم الذاتي** :تساعد في قياس فهم الطالب وتقديم التغذية الراجعة الفورية.
- **مسارات التعلم الفردية** :تحدد حسب أداء الطالب السابق، مع توفير محتوى داعم إضافي إذا لزم الأمر.
- **تغذية راجعة ذكية** :مقترنة بالذكاء الاصطناعي لتوجيه الطالب نحو تحسين الأداء وتطوير مهارات التفكير الإبداعي.

وتم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس للتحقق من صدق المحتوى وملاءمته للفئة المستهدفة قبل التطبيق. وللتأكد من صدق محتوى البرنامج المقترح، تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الاختصاص في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج والتدريس واللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربويّة في الجامعة الأردنية؛ وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنيّة؛ ومشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم من ذوي الكفاءة والخبرة، وذلك بهدف إبداء آرائهم في مدى انتماء أهداف البرنامج لهدف الدراسة ومدى ملاءمة محتوى البرنامج للفئة المستهدفة قبل بدء التطبيق.

الأداة الثانية: اختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تم بناء اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقاً للوحدة الأولى من منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي في الفصل الأول للعام الدراسي (2026/2025)، بهدف قياس أثر البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وقد تم تصميم الاختبار وفق خطوات منهجية لضمان الصدق والمصداقية:

الخطوة الأولى: تحديد الأهداف والمهارات:

- تم تحليل محتوى الوحدة الأولى من كتاب التربية الوطنية والمدنية لتحديد المفاهيم والمهارات الأساسية التي تتوافق مع أهداف الدراسة.
- تم تحديد خمس مهارات للتفكير الإبداعي يتم قياسها في الاختبار، وهي:

1. الأصالة(Originality)
2. الطلاقة(Fluency)
3. التفاصيل(Elaboration)
4. المرونة(Flexibility)
5. الخيال(Imagination)

الخطوة الثانية: صياغة البنود الأولية:

- تم إعداد النسخة الأولية للاختبار مكونة من (35) سؤالاً موضوعيًا من نوع الاختيار من متعدد، بحيث يحتوي كل سؤال على أربعة بدائل، يكون أحدها فقط صحيحًا.
- صيغت الأسئلة بما يعكس مهارات التفكير الإبداعي المختلفة، مع مراعاة تنوع مستويات الصعوبة والتدرج المعرفي.

الخطوة الثالثة: التحقق من الصدق الموضوعي والمحتوى:

- عرضت النسخة الأولية من الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وهم أعضاء هيئة تدريس ذوو خبرة في طرق التدريس، والقياس والتقويم.
- قدم المحكمون ملاحظاتهم حول مدى وضوح صياغة الأسئلة، ملاءمة الأسئلة لأهداف المهارات الخمس، تغطية جميع المفاهيم الأساسية للوحدة الأولى، وملاءمة مستوى الصعوبة للفئة العمرية المستهدفة.

الخطوة الرابعة: تعديل البنود الأولية:

- بناءً على ملاحظات المحكمين، تم حذف أو تعديل بعض الأسئلة لتصبح أكثر وضوحًا ودقة؛ لتتناسب مع الوزن النسبي لكل مهارة.

الخطوة الخامسة: إعداد النسخة النهائية للاختبار:

- جاء الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (30) فقرة، موزعة بالتساوي على المهارات الخمس، بحيث تحتوي كل مهارة على (6) أسئلة.

- خصص لكل فقرة علامة واحدة فقط، تكون 1 إذا كانت الإجابة صحيحة و0 إذا كانت خاطئة.
- يتراوح مجموع العلامات بين (0-30) علامة، بحيث يسهل قياس مستوى التفكير الإبداعي لكل طالب بدقة.

الخطوة السادسة: التوثيق والتحضير للتطبيق:

- تم توثيق الاختبار في مع بيان كل فقرة والمهارة التي تقيسها.
- أعدت نسخة من الاختبار للتطبيق التجريبي على المجموعة التجريبية، مع الالتزام بتعليمات الاختبار وشروط العدالة بين جميع الطلبة.

الصدق:

للتأكد من صدق المحتوى لاختبار مهارات التفكير الإبداعي؛ تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وعددهم (11) من ذوي الاختصاص في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج والتدريس والدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربويّة في الجامعة الأردنية؛ وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنيّة؛ ومشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم من ذوي الكفاءة والخبرة، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة فقرات الاختبار وسلامة صياغتها ووضوح معانيها من النّاحية اللغويّة، وتمّ إجراء التعديلات بالحذف والإضافة للفقرات بحسب وجهة نظر المحكمين. وتمّ الأخذ بآراء المحكمين في وضوح فقرات الاختبار وسلامتها اللغوية والعلمية، ومدى ملاءمتها لأغراض الدّراسة، ومدى شمولها للمهارات المطلوبة وكذلك لاقتراح أي تعديلات أو إضافة إي فقرات ضرورية وحذف غير الضروري منها، وبناءً على آراء المحكمين قام الباحثان بالأخذ بملاحظاتهم والتعديل بناءً عليها وإجراء التعديلات المطلوبة ليظهر الاختبار بصورته النهائية.

كما تم التحقق من صدق البناء لاختبار مهارات التفكير الإبداعي عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج العينة ومن داخل مجتمع الدراسة بلغت (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرسة الإدريسي الثانوية الشاملة للبنين، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار، وأظهرت النتائج أن قيم معامل الارتباط تتراوح بين (0.284 – 0.745)، وهي جميعها جيدة ودالة إحصائيا؛ مما يشير لمناسبتها لأغراض الدراسة (البياتي، 2008). وتم التحقق أيضًا من صدق البناء لاختبار مهارات التفكير الإبداعي عن طريق حساب معاملات التمييز ومعاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، وأظهرت النتائج أن معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارات التفكير الإبداعي

تراوحت بين (0.517) و (0.692)، بينما تراوحت معاملات التمييز بين (.336) و(.738). وتعد هذه القيمة مقبولة علميًا لأغراض البحث العلمي (المنيزل ،2007).

الثبات:

تم التأكد من ثبات اختبار مهارات التفكير الإبداعي عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج العينة ومن داخل مجتمع الدراسة بلغت (30) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، ثم تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للاستجابات لاختبار مهارات التفكير الإبداعي، وذلك من خلال معادلة كرونباخ ألفا المكافئ لمعادلة كودر ريتشاردسون ومعادلة التجزئة النصفية، حيث كانت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا مهارات التفكير الإبداعي (0.832)، وقيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (0.826)، وكلاهما معامل ثبات مناسب ويفي بأغراض الدراسة كما أشار (المنيزل، 2007).

8.متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة على نوعين من المتغيرات:

أولا: المتغير المستقل وهو طريقة التدريس، ولها مستويان (استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي، والطريقة الاعتيادية).

ثانيا: المتغيرات التابعة، وهي (مهارات التفكير الإبداعي، وتعزيز الهوية الوطنية).

9.إجراءات الدراسة:

1.اطلع الباحثان على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، من بينها (العباس والنوافلة، 2024)، و(العتيبي، العتيبي، والسويلم، 2022)، و(الحجيلي، والفراني، 2020)، و(الخوالدة، 2023)، و(الربابعة، 2023).

2.أعد الباحثان المادة التعليمية لطلبة الصف العاشر الأساسي باستخدام الاستراتيجية المقترحة، مستفيدين من آراء الخبراء والدراسات السابقة، حيث تم اختيار الوحدة الأولى من كتاب التربية الوطنية والمدنية – الفصل الدراسي الأول – للصف العاشر للعام الدراسي 2026/2025 للمعالجة التجريبية، وإعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي والتحقق من صدقه وثباته.

3.حصل الباحثان على كتاب تسهيل مهمة موجه من مديرية التربية والتعليم إلى مدرسة الإدريسي الثانوية الشاملة للبنين ومدرسة نسيبة المازنية الثانوية المختلطة.

4.تم تدريب معلم ومعلمة المجموعات التجريبية على تدريس الدروس باستخدام استراتيجية التعلم التكيفي المعزز بالذكاء الاصطناعي، من خلال دليل تدريسي ومناقشته، وتنفيذ حصص تدريبية عملية وفقه.

5.تم اختيار شعبيتين من صفوف العاشر الأساسي من كل مدرسة، وتوزيعها إلى مجموعات دراسة: الضابطة وعددها (2) تدرس بالطريقة الاعتيادية، والتجريبية وعددها (2) تدرس باستخدام الاستراتيجية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.

6.أُجري الاختبار القبلي لمهارات التفكير الإبداعي على جميع المجموعات للتأكد من تكافؤها قبل تطبيق المعالجة التجريبية.

7.طُبقت المعالجة التجريبية على المجموعات التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة، بينما واصلت المجموعات الضابطة الدراسة بالطريقة الاعتيادية، خلال الفترة من 2025/8/24 إلى 2025/10/16.

8.قام الباحثان بزيارات ميدانية للمعلم والمعلمة لمتابعة تنفيذ الاستراتيجية التجريبية، والتأكد من التزام الشعب الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

9.أُجري الاختبار البعدي (Post-Test) لمهارات التفكير الإبداعي على جميع المجموعات بعد الانتهاء من تدريس المحتوى، الذي استغرق (8) حصص صفية.

10.تم ترتيب البيانات التي جمعها الباحثان وتبويبها وفق تصميم الدراسة، وأُجريت عليها التحليلات الإحصائية باستخدام برنامجSPSS ، ليتم عرض النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات والمقترحات المستندة إليها.

10.المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (MANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية > **a**) (**0.05**في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية؟" للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، والنتائج في الجدول (1):

الجدول 1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي ككل:

المجموعة	القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	9.1	1.757	12.9	1.782
التجريبية	10.6	1.851	23.7	3.258
الكلي	9.9	1.949	18.3	6.028

يوضح الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، ويظهر من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (12.9) وبانحراف معياري (1.782)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (23.7) وبانحراف معياري (3.258). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي دالة احصائياً؛ تم حساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقًا لمتغير المجموعة (المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والنتائج في الجدول (2):

الجدول 2. تحليل التباين المصاحب لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل وفقًا لمتغير المجموعة:

المصدر	مجموعات المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	ف	الدلالة	مربع آيتا
الاختبار القبلي	52.596	1	52.596	8.086	50.00	0.065
المجموعة	2687.220	1	2687.220	413.154	0.000	0.779
الخطأ	760.987	117	6.504			
المجموع المعدل	4323.592	119				

يتبين من الجدول (2) الذي يظهر تحليل التباين المصاحب لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات الطلبة في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ حيث بلغت قيمة ف (413.154) وبمستوى دلالة (0.000) وللكشف عن أثر

استخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تم حساب مربع آيتا لقياس حجم الأثر وكانت قيمته(0.779)، وهذا يعني أن (77.9%) من التباين في أداء الطلبة يرجع إلى استخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي بينما يرجع الباقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ولمعرفة الفروق الدالة احصائياً بين المجموعتين الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح أي مجموعة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وخطأ الانحراف المعياري، والنتائج في الجدول (3):

الجدول (3). المتوسطات الحسابية المعدلة وخطأ الانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	خطأ الانحراف المعياري
الضابطة	13.177	0.343
التجريبية	23.439	0.343

يوضح الجدول (3) الذي يظهر المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي أن الفروق الدالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ المتوسط حسابي المعدل للمجموعة التجريبية (23.439) وبخطأ انحراف معياري (0.343)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (13.177) وبخطأ انحراف معياري (0.343). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، والنتائج في الجدول (4):

الجدول (4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي

المجموعة	التجريبية			الضابطة			المجموع		
	الوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الأصالة-قبلي	2.2	60	1.049	1.9	60	1.127	2.0	120	1.096
الأصالة-بعدي	4.8	60	0.846	2.6	60	1.340	3.7	120	1.552
الطلاقة-قبلي	2.0	60	1.048	1.6	60	1.043	1.8	120	1.055
الطلاقة-بعدي	4.7	60	1.195	2.4	60	1.164	3.5	120	1.665
التفاصيل-قبلي	2.1	60	1.039	1.9	60	1.142	2.0	120	1.092
التفاصيل-بعدي	4.8	60	1.196	2.5	60	1.048	3.6	120	1.639
المرونة-قبلي	2.1	60	1.027	2.0	60	0.911	2.1	120	0.969
المرونة-بعدي	4.8	60	0.994	2.8	60	1.110	3.8	120	1.476
الخيال-قبلي	2.3	60	1.183	1.8	60	1.277	2.0	120	1.253
الخيال-بعدي	4.6	60	1.080	2.7	60	1.200	3.6	120	1.473

يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، ويظهر من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الأصالة (2.6) وبانحراف معياري (1.340)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي في مهارة الأصالة (4.8) وبانحراف معياري (0.846). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة (2.4) وبانحراف معياري (1.164)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة (4.7) وبانحراف معياري (1.195). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة التفاصيل (2.5) وبانحراف معياري (1.048)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي في مهارة التفاصيل (4.8) وبانحراف معياري (1.196). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة المرونة (2.8) وبانحراف معياري (1.110)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار

البعدي في مهارة المرونة (4.8) وبانحراف معياري (0.994). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الخيال (2.7) وبانحراف معياري (1.200)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي في مهارة الخيال (4.6) وبانحراف معياري (1.080).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي دالة احصائياً؛ تم حساب تحليل التباين الثنائي المصاحب (MANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة في اختبار اكتساب مهارات التفكير الإبداعي وفقًا لمتغير المجموعة (المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والنتائج في الجدول (5):

الجدول 5. تحليل التباين المصاحب لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقًا لمتغير المجموعة

المصدر		مجموعات المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	ف	الدلالة	مربع آيتا
المهارة **Hotelling's Trace=0.649** الدلالة الإحصائية**0.000=**	الأصالة. بعدي	106.707	1	106.707	111.997	0.000	0.498
	الطلاقة. بعدي	127.499	1	127.499	116.421	0.000	0.507
	التفاصيل. بعدي	120.223	1	120.223	112.372	0.000	0.499
	المرونة. بعدي	112.137	1	112.137	118.738	0.000	0.512
	الخيال. بعدي	70.534	1	70.534	72.753	0.000	0.392
الأصالة. قبلي	الأصالة. بعدي	27.676	1	27.676	29.048	0.000	0.204
الطلاقة. قبلي	الطلاقة. بعدي	30.885	1	30.885	28.202	0.000	0.200
التفاصيل. قبلي	التفاصيل. بعدي	26.226	1	26.226	24.514	0.000	0.178
المرونة. قبلي	المرونة. بعدي	17.925	1	17.925	18.980	0.000	0.144
الخيال. قبلي	الخيال. بعدي	33.728	1	33.728	34.789	0.000	0.235
الخطأ	الأصالة. بعدي	107.662	113	0.953			
	الطلاقة. بعدي	123.752	113	1.095			
	التفاصيل. بعدي	120.895	113	1.070			
	المرونة. بعدي	106.718	113	0.944			
	الخيال. بعدي	109.553	113	0.969			
المجموع المعدل	الأصالة. بعدي	286.792	119				
	الطلاقة. بعدي	329.792	119				
	التفاصيل. بعدي	319.592	119				
	المرونة. بعدي	259.200	119				
	الخيال. بعدي	258.367	119				

يتبين من الجدول (5) الذي يظهر تحليل التباين المصاحب لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات الطلبة في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي في مهارة الأصالة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ حيث بلغت قيمة ف (111.997) وبمستوى دلالة (000.)، وتم حساب مربع آيتا لقياس حجم الأثر وكانت قيمته(0.498)، وهذا يعني أن (49.8%) من التباين في أداء الطلبة يرجع إلى استخدام البرنامج التعليمي بينما يرجع الباقي لعوامل أخرى غير متحكم بها. وفي مهارة الطلاقة بلغت قيمة ف (116.421) وبمستوى دلالة (000.)، وتم حساب مربع آيتا لقياس حجم الأثر وكانت قيمته (0.507)، وهذا يعني أن (50.7%) من التباين في أداء الطلبة يرجع إلى استخدام البرنامج التعليمي بينما يرجع الباقي لعوامل أخرى غير متحكم بها. وفي مهارة التفاصيل بلغت قيمة ف (112.372) وبمستوى دلالة (000.)، وتم حساب مربع آيتا لقياس حجم الأثر وكانت قيمته (0.499)، وهذا يعني أن (49.9%) من التباين في أداء الطلبة يرجع إلى استخدام البرنامج التعليمي بينما يرجع الباقي لعوامل أخرى غير متحكم بها. وفي مهارة المرونة بلغت قيمة ف (118.738) وبمستوى دلالة (000.)، وتم حساب مربع آيتا لقياس حجم الأثر وكانت قيمته (0.512)، وهذا يعني أن (51.2%) من التباين في أداء الطلبة يرجع إلى استخدام البرنامج التعليمي بينما يرجع الباقي لعوامل أخرى غير متحكم بها. وفي مهارة الخيال بلغت قيمة ف (72.753) وبمستوى دلالة (000.)، وتم حساب مربع آيتا لقياس حجم الأثر وكانت قيمته (0.392)، وهذا يعني أن (39.2%) من التباين في أداء الطلبة يرجع إلى استخدام البرنامج التعليمي بينما يرجع الباقي لعوامل أخرى غير متحكم بها. ولمعرفة الفروق الدالة احصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح أي مجموعة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وخطأ الانحراف المعياري، والنتائج في الجدول (6):

الجدول (6). المتوسطات الحسابية المعدلة وخطأ الانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مهارة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	خطأ الانحراف المعياري
الأصالة/ بعدي	التجريبية	4.733	0.132
	الضابطة	2.683	0.132
الطلاقة/ بعدي	التجريبية	4.662	0.141
	الضابطة	2.421	0.141
التفاصيل/ بعدي	التجريبية	4.730	0.139
	الضابطة	2.554	0.139
المرونة/ بعدي	التجريبية	4.851	0.131
	الضابطة	2.749	0.131
الخيال/ بعدي	التجريبية	4.450	0.133
	الضابطة	2.783	0.133

يوضح الجدول (6) الذي يظهر المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مهارة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي أن الفروق الدالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كانت لصالح المجموعة التجريبية في جميع مهارات التفكير الإبداعي؛ حيث بلغ المتوسط حسابي المعدل للمجموعة التجريبية في مهارة الأصالة (4.733) وبخطأ انحراف معياري (0.132)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.683) وبخطأ انحراف معياري (0.132). وفي مهارة الطلاقة بلغ المتوسط حسابي المعدل للمجموعة التجريبية (4.662) وبخطأ انحراف معياري (0.141)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.421) وبخطأ انحراف معياري (0.141). وفي مهارة التفاصيل بلغ المتوسط حسابي المعدل للمجموعة التجريبية (4.730) وبخطأ انحراف معياري (0.139)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.554) وبخطأ انحراف معياري (0.139). وفي مهارة المرونة بلغ المتوسط حسابي المعدل للمجموعة التجريبية (4.851) وبخطأ انحراف معياري (0.131)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.749) وبخطأ انحراف معياري (0.131). وفي مهارة الخيال بلغ المتوسط حسابي المعدل

للمجموعة التجريبية (4.450) وبخطأ انحراف معياري (0.133)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.783) وبخطأ انحراف معياري (0.133).

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعات الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن على اختبار التفكير الإبداعي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية عند مقارنة متوسطها الحسابي مع المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، ما يشير إلى فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، بما يعني تعزيز قدرات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية). ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى تنوع الأساليب التعليمية التفاعلية التي توفرها الاستراتيجية القائمة على الذكاء الاصطناعي، التي تتيح للطلبة تجربة تعلم غنية ومتعددة الأبعاد تجمع بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي. فقد ساهم هذا التنوع في جعل التعلم أكثر جاذبية وتحفيزًا للطلبة، إذ وفرت الأنشطة الرقمية التفاعلية فرصًا متنوعة للمشاركة الفاعلة على مستوى الصف الكامل أو المجموعات الصغيرة أو التعلم الفردي، مما يعزز شعور الطلبة بالمسؤولية تجاه تعلمهم ويزيد رغبتهم في المشاركة المستمرة.

كما وفرت الاستراتيجية بيئة تعليمية تعتمد على التعلم الذاتي المخصص، حيث يمكن لكل طالب التعلم وفق قدراته ومستواه ووتيرة تقدمه الخاصة، مما يساعد على معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ويقلل الإحباط أو الملل الناتج عن صعوبة أو سهولة الأنشطة، ويعزز شعور الطالب بالكفاءة الذاتية، وهو عامل أساسي في تنمية التفكير الإبداعي. علاوة على ذلك، لعبت التغذية الراجعة الفورية الذكية دورًا محوريًا في دعم عملية التفكير الإبداعي، إذ لم تقتصر على تصحيح الإجابات، بل تضمنت تقديم اقتراحات لتحسين الحلول، وإعطاء تلميحات تشجع الطالب على إعادة التفكير وتطوير استراتيجيات جديدة لمعالجة المشكلات، ما ساعد الطلبة على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي بشكل مستمر مثل توليد أفكار متعددة، توسيع التفاصيل، واستكشاف بدائل جديدة، لتعزيز التعلم وترسيخ المهارات الإبداعية.

ويعزو الباحثان أيضًا النتائج إلى طبيعة بيئة التعلم الذكية التي توفرها الاستراتيجية القائمة على الذكاء الاصطناعي، التي تشجع على التفاعل المستمر والمشاركة الفاعلة على مستوى الصف والفرد، وتزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم من خلال التحفيز الذاتي والمكافآت الفورية الرقمية، وتوليد شعور بالإنجاز عند إتمام المهام بنجاح، إذ تساعد هذه البيئة التفاعلية المتقدمة على تنمية التفكير النقدي، وتحليل المشكلات، وتوليد أفكار مبتكرة، وتشجع الطلبة

على التجريب والمقارنة بين الحلول المختلفة والتعلم من الأخطاء بطريقة إيجابية، ما يجعل التفكير الإبداعي عملية ديناميكية مستمرة ومتصلة بالتجربة التعليمية.

كما تعمل الاستراتيجية على دمج عناصر المحاكاة والوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو والخرائط الذهنية والسيناريوهات الافتراضية، التي توسع مدارك الطالب وتساعده على تصور المشكلات والمواقف من زوايا متعددة، وتعزز مهارات الخيال والإبداع، مع إتاحة فرص التعاون بين الطلبة لتبادل الأفكار والمقترحات، ما يدعم مرونة التفكير والتكيف مع وجهات نظر مختلفة، وهو عنصر أساسي في تنمية التفكير الإبداعي. وبالتالي، لم يقتصر دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم على تقديم محتوى رقمي، بل أوجد بيئة تعليمية شاملة، تفاعلية، وشخصية تتكيف مع احتياجات كل طالب، وتعزز قدراته على الابتكار وتطبيق التفكير النقدي والإبداعي في مواقف حقيقية، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الخمس بشكل متكامل ومستمر.

وبالنسبة للمهارات الفرعية للتفكير الإبداعي، فقد أسهمت الاستراتيجية في تنميتها كما يلي: مهارة الأصالة: مكّن الذكاء الاصطناعي الطلبة من إنتاج أفكار جديدة وغير تقليدية من خلال أنشطة تعليمية تشجع على التفكير الحر والإبداعي دون خوف من الخطأ، مثل تصميم حملات توعية حول القيم المدنية، مما دفع الطلبة للتفكير في حلول مبتكرة لمشكلات مجتمعية محددة وتوليد مقترحات جديدة، مع منحهم الفرصة لتعديل الأفكار وتحسينها عدة مرات، ما عزز روح الابتكار والتفرد. مهارة الطلاقة: ساهمت البيئة الذكية في توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار عبر مصادر تعليمية متعددة ومثيرات متنوعة، مثل مقاطع الفيديو التعليمية والخرائط الذهنية والرسوم التوضيحية والأسئلة التحفيزية، مما أتاح للطلبة تقديم عدة حلول لكل موقف واستكشاف بدائل متنوعة، وتعزيز القدرة على إنتاج أفكار متعددة وسلسة. مهارة التفاصيل: عززت الاستراتيجية قدرة الطلبة على توسيع أفكارهم وتدعيمها بالمبررات والأمثلة العملية من خلال أنشطة تفاعلية وسيناريوهات محاكاة، حيث يقوم الطالب بشرح خطوات حل مشكلة أو تقديم أمثلة ملموسة لدعم فكرته، وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي. مهارة المرونة: ساعد الذكاء الاصطناعي الطلبة على النظر إلى المواقف التعليمية من زوايا متعددة، وتبني حلول متنوعة، مثل اختيار مسارات تعلم مختلفة أو معالجة مشكلة اجتماعية بطرق متعددة، مما ساعدهم على تعديل أنماط التفكير وفق متطلبات الموقف وتطوير القدرة على التكيف. مهارة الخيال: أسهمت التقنيات الذكية، مثل المحاكاة والوسائط المتعددة والبرمجيات التفاعلية، في

إثراء خيال الطلبة وتنمية قدرتهم على التصور والإبداع، حيث شجعتهم على ابتكار حلول افتراضية للمشكلات الوطنية أو المحلية، واستكشاف مشروعات مجتمعية مستقبلية، مما عزز التفكير الابتكاري وربط الخيال بالإمكانات العملية.

وبذلك يتضح أن الاستراتيجية القائمة على الذكاء الاصطناعي لم تقتصر على تقديم محتوى رقمي فقط، بل وفرت بيئة تعليمية شخصية، تفاعلية ومتعددة المسارات، تتكيف مع قدرات كل طالب، وتقدم تغذية راجعة فورية، وتدعم المشاركة الفاعلة والتعلم الذاتي، ما أسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الخمس بشكل متكامل ومستمر، وأتاح للطلبة القدرة على الابتكار، وحل المشكلات، وتوليد أفكار جديدة وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي في مواقف حياتية واقعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الحديثة التي أكدت أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات التفكير الإبداعي والتفاعل مع المحتوى التعليمي، ومن أبرزها: (Abu-Seif, Sanalla & Assali, 2025)التي أظهرت فعالية روبوت الدردشة التفاعلي في تعزيز التحصيل الأكاديمي ومواقف الطلاب نحو التعلم، و (Yetisensoy & Karaduman, 2024) التي أكدت أثر الروبوت الذكي في تحسين تحصيل الصف السادس وتفاعلهم في التعلم، ودراسة (Lee, 2023)التي أبرزت تحسين فهم المفاهيم التاريخية باستخدام تكنولوجياChatbot ، وفي حين أن هذه النتيجة لم تختلف مع نتائج الدراسات السابقة، فإنها تؤكد بشكل واضح أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وزيادة التفاعل والمشاركة، وتحسين التحصيل الأكاديمي، وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني" هل تختلف فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن باختلاف الجنس (ذكور/إناث)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، والنتائج في الجدول (7) توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة في اختبار تنمية مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي:

الجدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة في اختبار تنمية مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي من حيث الجنس

الجنس	القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	10.3	1.921	18.5	6.358
أنثى	9.5	1.909	18.1	5.726
الكلي	9.9	1.949	18.3	6.028

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، ويظهر من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور على الاختبار البعدي (18.5) وبانحراف معياري (6.358)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث على الاختبار البعدي (18.1) وبانحراف معياري (5.726). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث على الاختبار البعدي دالة احصائياً؛ تم حساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقًا لمتغير الجنس، والنتائج في الجدول (8):

الجدول 8. تحليل التباين المصاحب لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل وفقًا لمتغير الجنس

المصدر	مجموعات المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	ف	الدلالة	مربع آيتا
الاختبار القبلي	16.703	1	16.703	.570	.452	.005
المجموعة	887.680	1	887.680	30.266	.000	.206
الخطأ	3431.504	117	29.329			
المجموع المعدل	4323.592	119				

يتبين من الجدول (8) الذي يظهر تحليل التباين المصاحب لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات الذكور والإناث على الاختبار البعدي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ حيث بلغت قيمة ف (30.266) وبمستوى دلالة (0.000) وتم حساب مربع آيتا لقياس حجم الأثر وكانت قيمته.206))، وهذا يعني أن (20.6%) من التباين في أداء الطلبة يرجع إلى متغير الجنس. ولمعرفة الفروق

الدالة احصائياً بين الذكور والإناث لصالح أي منهما؛ تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وخطأ الانحراف المعياري، والنتائج في الجدول (9):

الجدول (9). المتوسطات الحسابية المعدلة وخطأ الانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفق متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	خطأ الانحراف المعياري
ذكر	17.927	.707
أنثى	18.690	.707

يوضح الجدول (9) الذي يظهر المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي أن الفروق الدالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية المعدلة بين الذكور والإناث كانت لصالح الإناث؛ حيث بلغ المتوسط حسابي المعدل للإناث (18.690) وبخطأ انحراف معياري (.707)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (17.927) وبخطأ انحراف معياري (.707). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي وفق متغير الجنس، والنتائج في الجدول (10):

الجدول (10). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي وفق متغير الجنس

الجنس	ذكر			أنثى			المجموع		
	الوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الأصالة قبلي	2.0	60	1.164	2.1	60	1.032	2.0	120	1.096
الأصالة بعدي	3.7	60	1.635	3.8	60	1.477	3.7	120	1.552
الطلاقة قبلي	1.9	60	1.062	1.7	60	1.039	1.8	120	1.055
الطلاقة بعدي	3.7	60	1.692	3.4	60	1.639	3.5	120	1.665
التفاصيل قبلي	2.1	60	1.032	1.9	60	1.151	2.0	120	1.092
التفاصيل بعدي	3.9	60	1.635	3.4	60	1.630	3.6	120	1.639
المرونة قبلي	2.1	60	1.133	2.0	60	0.780	2.1	120	0.969
المرونة بعدي	3.8	60	1.580	3.9	60	1.376	3.8	120	1.476
الخيال قبلي	2.2	60	1.226	1.9	60	1.260	2.0	120	1.253
الخيال بعدي	3.6	60	1.442	3.7	60	1.515	3.6	120	1.473

يوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، ويظهر من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور على الاختبار البعدي في مهارة الأصالة (3.7) وبانحراف معياري (1.635)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث على الاختبار

البعدي في مهارة الأصالة (3.8) وبانحراف معياري (1.477). وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة (3.7) وبانحراف معياري (1.692)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث على الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة (3.4) وبانحراف معياري (1.639). وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على الاختبار البعدي في مهارة التفاصيل (3.9) وبانحراف معياري (1.635)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث على الاختبار البعدي في مهارة التفاصيل (3.4) وبانحراف معياري (1.630). وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على الاختبار البعدي في مهارة المرونة (3.8) وبانحراف معياري (1.580)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث على الاختبار البعدي في مهارة المرونة (3.9) وبانحراف معياري (1.376). وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على الاختبار البعدي في مهارة الخيال (3.6) وبانحراف معياري (1.442)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث على الاختبار البعدي في مهارة الخيال (3.7) وبانحراف معياري (1.515). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي دالة احصائياً؛ تم حساب تحليل التباين الثنائي المصاحب (MANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة في اختبار اكتساب مهارات التفكير الإبداعي وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والنتائج في الجدول (11):

الجدول 11. تحليل التباين المصاحب لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقًا لمتغير الجنس

المصدر		مجموعات المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	ف	الدلالة	مربع آيتا
الجنس	الأصالة بعدي	1.614	1	1.614	.857	.356	.008
Hotelling's Trace=.083 الدلالة الإحصائية=.119	الطلاقة بعدي	.000	1	.000	.000	.995	.000
	التفاصيل بعدي	.362	1	.362	.170	.681	.002
	المرونة بعدي	1.698	1	1.698	.884	.349	.008
	الخيال بعدي	4.719	1	4.719	3.040	.084	.026
الأصالة قبلي	الأصالة بعدي	62.480	1	62.480	33.185	.000	.227
الطلاقة قبلي	الطلاقة بعدي	70.987	1	70.987	31.927	.000	.220
التفاصيل قبلي	التفاصيل بعدي	50.983	1	50.983	23.929	.000	.175
المرونة قبلي	المرونة بعدي	36.502	1	36.502	18.994	.000	.144
الخيال قبلي	الخيال بعدي	75.358	1	75.358	48.558	.000	.301
Error	الأصالة بعدي	212.755	113	1.883			
	الطلاقة بعدي	251.251	113	2.223			
	التفاصيل بعدي	240.756	113	2.131			
	المرونة بعدي	217.157	113	1.922			
	الخيال بعدي	175.368	113	1.552			
Corrected Total	الأصالة بعدي	286.792	119				
	الطلاقة بعدي	329.792	119				
	التفاصيل بعدي	319.592	119				
	المرونة بعدي	259.200	119				
	الخيال بعدي	258.367	119				

يتضح من الجدول (11) الذي يعرض تحليل التباين لاستجابات أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات اختبار التفكير الإبداعي أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات الذكور والإناث على الاختبار البعدي غير دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن جميع الطلبة، ذكورًا وإناثًا، تمكنوا من الاستفادة بشكل متساوٍ من استراتيجية التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية، دون وجود تفوق واضح لأي من الجنسين

سواء على مستوى المهارات الفردية أو المجموع الكلي. ويعزو الباحثان هذا التشابه في الأداء إلى عدة أسباب متكاملة، أولها تصميم البرنامج التدريبي الذي ركز على أنشطة تفاعلية وتشاركية متوازنة، وتطبيق عملي مستمر، وحل المشكلات الإبداعية بطريقة جماعية وفردية، بالإضافة إلى استخدام أساليب التحفيز الذهني والتلعيب التعليمي، ما ساعد جميع الطلبة على الانخراط الفعال في التعلم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي بشكل متساوٍ، بحيث لم يكن هناك أي عامل يميز جنسًا على الآخر في القدرة على الاستفادة من الاستراتيجية. ثانيًا، البيئة التعليمية الذكية، المجهزة بأنشطة تفاعلية متنوعة وتغذية راجعة فورية، ساعدت الطلبة على تجربة أفكار جديدة، وتوليد حلول مبتكرة، مما عزز الالتزام الأكاديمي والدافعية الذاتية لدى كلا الجنسين، وجعل العملية التعليمية تجربة ممتعة ومحفزة، بما يتيح لكل طالب اكتشاف نقاط قوته والعمل على تطويرها دون شعور بالمقارنة السلبية. ثالثًا، طبيعة الاستراتيجية القائمة على الذكاء الاصطناعي التي تقدم محتوى شخصيًا ومتوافقًا مع قدرات كل طالب تتيح فرصًا متكافئة للتعلم الذاتي والتكيف مع مستويات الطلبة المختلفة، إذ يقوم النظام بتحليل بيانات كل طالب وتقديم أنشطة ومحتوى يتناسب مع مستواه وسرعة تقدمه، مما يقلل من الفروق الفردية ويعزز العدالة التعليمية، وهو ما أدى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث. كما أن التركيز على التعلم التكيفي الذكي يجعل كل نشاط تعليمي قابلاً للتعديل والتخصيص، ما يتيح لكل طالب التعامل مع التحديات التعليمية وفق إمكانياته، وبالتالي تطوير مهارات التفكير الإبداعي بنفس المستوى. بالإضافة إلى ذلك، شجعت الاستراتيجية على التفاعل المستمر والمشاركة الجماعية، حيث يمكن للطلاب تبادل الأفكار ومناقشتها ضمن مجموعات عمل افتراضية أو مجموعات صغيرة داخل الصف، مما عزز من تعلمهم الاجتماعي والمعرفي، ومكّن جميع الطلبة من مواجهة المشكلات الإبداعية بطرق متنوعة، وهو ما يفسر التشابه الكبير في النتائج بين الذكور والإناث. كما ساعدت التغذية الراجعة الفورية الذكية على توجيه الطلبة بشكل لحظي أثناء حل المشكلات، وتقديم مقترحات تطويرية تعزز من مهاراتهم، ما جعل جميع الطلبة قادرين على تطبيق التفكير الإبداعي بشكل مستمر، واكتساب القدرة على توليد أفكار جديدة، وتحليل المشكلات من زوايا متعددة، وإيجاد حلول مبتكرة دون أي تمييز قائم على الجنس. ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن الاستراتيجية التعليمية المبنية على الذكاء الاصطناعي نجحت في خلق بيئة تعليمية عادلة، محفزة، ومتوازنة، تدعم تطوير التفكير الإبداعي لجميع الطلبة بشكل متساوٍ، وتعكس قدرة التكنولوجيا الذكية على تجاوز الحواجز التقليدية التي قد تسبب فروقًا بين الذكور والإناث في الأداء التعليمي.وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات

الحديثة التي أظهرت أن أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزز تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفاعل والمشاركة لدى الطلبة من كلا الجنسين بشكل متساوٍ، ومن أبرز هذه الدراسات: أبو-سيف، سالا وأصلي(Abu-Seif, Sanalla & Assali, 2025) ، ويتيسينسوي وكارادومان (Yetisensoy & Karaduman, 2024)، لي(Lee, 2023) ، ساتيتي وآخرون (Satiti, Fauziati & Seytaningsih, 2024)، لابادزه وآخرون(Labadze, Grigolia & Machaidze, 2023) ، كاو وآخرون(Cao, Ding, Lin & Hopfgartner, 2023) ، وغونزاليس وراميريز (González & Ramírez, 2019).

وتؤكد هذه الدراسات أن التعلم الذكي القائم على الذكاء الاصطناعي يوفر فرصًا متساوية لجميع الطلبة للتعلم الذاتي، التجريب، وحل المشكلات الإبداعية، مع تقديم تغذية راجعة فورية، مما يعزز التفكير النقدي والإبداعي دون أن تكون هناك فروق جوهرية تعتمد على الجنس.

11.التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة، فإن هذه الدراسة توصي وتقترح الآتي:

1. يوصى باستخدام استراتيجية التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي، نظرًا لفاعليتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الخمس (الأصالة، الطلاقة، التفاصيل، المرونة، الخيال) كما أظهرت الفروق الدالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية.

2. يوصى بالتركيز على الأنشطة التفاعلية، والمحاكاة، والوسائط المتعددة، والتغذية الراجعة الفورية، حيث ساعدت هذه الأدوات الرقمية الطلبة على المشاركة الفاعلة، وتجربة أفكار جديدة، وتوليد حلول مبتكرة، مما عزز التفكير الإبداعي لديهم بشكل مستمر.

3. يوصى بتطبيق التعلم الذاتي المخصص والتكيفي، إذ أظهرت النتائج أن كل طالب تمكن من التعلم وفق قدراته ومستواه وسرعة تقدمه، ما ساعد في معالجة الفروق الفردية، وتقليل الإحباط أو الملل، وتعزيز شعور الطلبة بالكفاءة الذاتية.

4. يوصى بتطوير برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات على استخدام الذكاء الاصطناعي في تصميم الدروس وتنفيذها، بما يتيح تقديم محتوى شخصي ومتفاعل، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستفادة من الاستراتيجية، ما يشير إلى قدرتها على توفير بيئة تعليمية عادلة ومتوازنة.

5. يوصى بإدماج أنشطة التعاون والمناقشة بين الطلبة ضمن الصفوف، لتبادل الأفكار ومناقشتها، حيث ساعدت هذه البيئة التفاعلية على تعزيز مهارات المرونة والخيال، وتنمية التفكير الإبداعي بشكل متكامل بين جميع الطلبة دون تمييز حسب الجنس.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو غزالة، طارق. (2020). **التربية الوطنية في ظل العولمة**. عمّان: دار الشروق.

إسماعيل، سعاد. (2023). **مقدمة في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم**. عمّان: دار الفكر الحديث.

البياتي، عبد الجبار. (2008). **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**، إثراء للنشر والتوزيع، عمان.

الجنيدي، هديل. (2022). **التفكير الإبداعي في البيئة الصفية المعاصرة**. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

الحجيلي، سعاد، والفراني، نورة. (2020). فاعلية توظيف الروبوتات في تنمية التفكير الناقد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،(17)4 ،.30–11

الحنان، سامي. (2021). **التعليم والتكنولوجيا الحديثة: الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية**. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.

الخرابشة، وسيم. (2018). **تنمية التفكير الإبداعي**. إربد: دار عالم الثقافة.

الخطيب، سمير. (2021). **تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني**. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الخوالدة، هبة. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات التعلم التكيفي في الجامعات الأردنية. **مجلة التكنولوجيا والتعليم**،(1)12 ،.114–98

الربابعة، ندى. (2023). فاعلية استخدام التكيف الإلكتروني في تحسين جودة التعلم الشخصي في المنصات الذكية، **مجلة التربية التكنولوجية**،(2)11 ،.122–101

زريقات، بشرى. (2021). تحليل محتوى كتب التربية الوطنية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. **مجلة العلوم التربوية**، (2)35،.138–115

الزهراني، عبد الله. (2020). **دور الذكاء الاصطناعي في بناء المجتمعات المعرفية**. المدينة المنورة: دار النهضة العربية.

الساحوري، نضال. (2019). **أوراق مؤتمر القمة العربية للذكاء الاصطناعي: الذكاء الاصطناعي والتعليم العربي**. عمان: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

السمير، ليلى. (2022). **تقنيات التعليم والذكاء الاصطناعي في التعليم المعاصر**. الرياض: دار الفكر المعاصر.

شطناوي، مراد. (2022). **استراتيجيات حديثة في التعليم الرقمي**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطاهات، زياد. (2022). **فاعلية طرق تدريس حديثة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التربية الوطنية لدى طلبة المرحلة الأساسية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العباس، رائدة، والنوافلة، سحر. (2024). فاعلية وحدة تعليمية محوسبة قائمة على الذكاء الاصطناعي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. **المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية**،.260-234(27)7 ,

العتيبي، عبد الله. (2022). **تكنولوجيا التعليم والذكاء الاصطناعي: نحو بيئة تعليمية ذكية**. الرياض: دار الفكر العربي.

عوضي، إبراهيم. (2022). **التفكير الإبداعي؛ الإبداع في التعليم والتعليم من أجل الإبداع**. عمّان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

القحطاني، محمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم. **مجلة التربية العربية**،(1)45 ،.72–50

المالكي، فهد. (2023). **دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية: دراسة تطبيقية**. عمّان: دار النشر الجامعية.

المرزوقي، سامي. (2024). **التعليم الذكي وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي**. الرياض: دار الفكر الجديد.

الملاح، رعد. (2017). تصميم نظم التعلم التكيفي في البيئة الإلكترونية. **المجلة العربية لتكنولوجيا التعليم**،(1)5 ،–45 63.

المنيزل، عبد الله. (2007). **الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**. (ط. 2)، دار المسيرة، عمان.

المهنا، سامي. (2022). **مستقبل الذكاء الاصطناعي في التعليم وتطوير المناهج**. الرياض: دار الفكر للنشر والتوزيع.

النعيمي، خالد. (2023). **الذكاء الاصطناعي وتحديات التعليم في الوطن العربي**. دبي: دار المعرفة للنشر.

الهاشمي، نادر. (2023). **الذكاء الاصطناعي في التعليم: الفرص والتحديات**. القاهرة: دار المعرفة الحديثة.

المراجع الأجنبية:

Abu Ghoneim, H. (2022). Effect of using interactive chatbots in self-directed learning lessons for design and technology on sixth-grade students. *Egyptian Journal of Educational Research*, 38(124), 1–44.

Abu-Seif, R. M., Sanalla, J., & Assali, A. (2025). Chatbot-assisted instruction in middle school social studies: A quasi-experimental study of academic and attitudinal outcomes. *TPMA Journal of Educational Research*, 18(2), 45–62.

Al-Shaarawy, A. A. S. (2025). Exploring the potential of chatbots in teaching social studies: Students' and teachers' perspectives. *Journal of Arab Educational Studies*, 12(3), 112–135.

Alshammari, T., Alhaidari, F., & Alzahrani, A. (2022). Adaptive multimedia learning systems: A review of design and evaluation methods. Journal of Educational Technology & Society, 25(3), 12-25.

Bostrom, N. (2014). Superintelligence: Paths, dangers, strategies. Oxford University Press.

Brusilovsky, P. (2021). Intelligent tutoring systems: An overview and future trends. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 31(1), 85-107.

Delgrande, J. P., Glimm, B., Meyer, T., Truszczynski, M., & Wolter, F. (2023). Current and Future Challenges in Knowledge Representation and Reasoning. arXiv preprint arXiv:2308.04161.

Dietrich, A. (2019). How creativity happens in the brain. Berlin: Springr.

Drachsler, H., Hummel, H., & Koper, R. (2015). Personal recommender systems for learners in lifelong learning: Requirements, techniques and model. International Journal of Learning Technology, 10(2), 144-166.

du Boulay, B., Mitrovic, A., & Yacef, K. (2023). Handbook of Artificial Intelligence in Education . Edward Elgar Publishing.

Fikes, R., & Garvey, T. (2020). Knowledge Representation and Reasoning—A History of DARPA Leadership. AI Magazine, 41(2), 9–21.

Garcia, R., Martínez, P., & López, M. (2022). Smart monitoring systems for personalized learning: A systematic review. Computers & Education, 181, 104439.

Goertzel, B., & Pennachin, C. (2022). *Artificial General Intelligence: Concept, State of the Art, and Future Prospects*. Journal of Artificial General Intelligence, 13(1), 1–20.

Heffernan, N., & Heffernan, C. (2023). Intelligent Tutoring Systems and Creative Thinking: How AI Can Promote Higher Order Learning. Journal of Educational Computing Research, 61(3), 456–472.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Holstein, K., McLaren, B. M., & Aleven, V. (2021). Designing for complementarity: Teacher and student AI partners in the classroom. Computers & Education, 161, 104060.

Jena, R. K. (2018). *Artificial neural networks and their applications in education*. Journal of Educational Technology, 15(2), 45-58.

Khare, A., Stewart, R., & Khare, M. (2018). The impact of artificial intelligence on student success and creative skills development. International Journal of Educational Research, 89, 123-134.

Kozbelt, A., Beghetto, R., & Runco, M. (2022). The Cambridge handbook of creativity. Cambridge University Press.

Lee, B. (2023). Enhancing historical learning in K-12 education using chatbot technology: A quasi-experimental study. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(1), 56–72.

Nour El-Din, S. (2023). The impact of intelligent chatbots on learning competence among first-year preparatory students in Amman, Jordan. *Jordanian Journal of Educational Technology*, 15(1), 88–104.

OECD (2021). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.

Runco, M. A., & Acar, S. (2020). Divergent thinking and creative potential. New York: SAGE Publications.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2021). The standard definition of creativity. Creativity Research Journal, 24(1), 92-96.

Runco, M. A., & Sakamoto, S. O. (2021). Creativity and originality: Theoretical perspectives and empirical research. Creativity Research Journal, 33(1), 1-12.

Russell, S. J., & Norvig, P. (2020). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson.

Selwyn, N. (2023). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press.

Torrance, E. P. (2023). Creativity: A New Vocabulary. Routledge.

Wang, F., Zhu, L., & Chen, H. (2021). Enhancing collaborative learning with AI: Frameworks and applications. Education and Information Technologies, 26(2), 2001-2017.

Wang, W., Yang, Y., & Wu, F. (2022). Towards Data-and Knowledge-Driven Artificial Intelligence: A Survey on Neuro-Symbolic Computing. arXiv preprint arXiv:2210.15889.

Yang, G., Zhang, J., Xu, C., & Lin, W. (2023). Intelligent Learning Analytics Using AI Technologies: A Review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 5, 100150.

Yetisensoy, O., & Karaduman, H. (2024). The effect of AI-powered chatbots in social studies education: A mixed-methods study. *Computers & Education*, 194, 17035–17069. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12485-6

Yudkowsky, E. (2023). AGI Ruin: A List of Lethalities. Machine Intelligence Research Institute.

Zhou, J., & George, J. M. (2022). The psychology of creativity: Individual and contextual influences. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 9, 151-176.

Zhou, L., Liu, X., & Feng, X. (2023). Problem sensitivity and creative problem solving: The role of environmental support. *Journal of Creative Behavior*, 57(2), 245-261.

The Impact of Teaching Using an Artificial Intelligence-Based Strategy on Developing Creative Thinking Skills in the Subject of National and civic Education Among Tenth-Grade Students in Jordan

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of using an artificial intelligence-based strategy in teaching national and civic education to develop creative thinking skills among tenth-grade students in Jordan during the first semester of the 2025/2026 academic year. To achieve the study's objectives, the researchers used an experimental approach with a quasi-experimental design. The study sample consisted of 120 male and female students from schools in the Ruseifa district. The students were randomly divided into four groups: two experimental groups (60 students totaling 30 males and 30 females) and two control groups (60 students totaling 30 males and 30 females). Data was collected using a validated and reliable instrument: a creative thinking skills test. The results showed statistically significant differences in the responses of the study participants on the creative thinking skills test, across all its sub-skills, favoring the two experimental groups. The results also showed no statistically significant differences in the responses of the study participants on the creative thinking skills test attributable to gender. In light of this, the study recommends designing interactive and applied learning activities that allow students to experiment, solve problems, and interact with content in innovative ways, and recommends employing immediate feedback and smart tools to monitor student performance and motivate them to continuously improve their skills.

Keywords: Artificial Intelligence; Creative Thinking Skills; National and Civic Education; Tenth Grade; Jordan.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/11/10م تاريخ قبول البحث: 2025/12/30م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الو اقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة

علي نوح الشهري* أ.د. عليا محمد العويدي**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الواقع الافتراضي في تحسين كل من مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة، اتبعت الدراسة المنهج ما قبل التجريبي من خلال إجراء القياسات القبلية والبعدية على مجموعة واحدة حيث تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة العمرية (9–12) عامًا، ملتحقين بفصول الدمج في محافظة جدة خلال العام الدراسي (2025/2024). وقد تم اختيار العينة القصدية وفق معايير محددة، شملت عدم وجود إعاقات أخرى، والتأكد من مستوى الذكاء باستخدام اختبارات معيارية مثل "ستانفورد–بينيه" و"وكسلر للأطفال"، إضافة إلى انخفاض مستوى أدائهم على مقاييس مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل لصالح القياس البعدي، وكذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على قائمة مهارات الاستقلالية وأبعادها (مهارات تناول الطعام، النظافة الشخصية، المظهر العام، الأمن والسلامة). وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على دمج التقنيات التعليمية الحديثة (كالواقع المعزز والواقع الافتراضي) ضمن المناهج والأنشطة الصفية، بما يتيح للأطفال فرصًا أكثر لممارسة المهارات في مواقف تحاكي الواقع.

الكلمات المفتاحية: تقنيات الواقع الافتراضي، مهارات التواصل، المهارات الاستقلالية، الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد.

* طالب دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية. anaws2012@hotmail.com
** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1.المقدمة:

زاد الاهتمام بفئات التربية الخاصة من جميع الدول والمجتمعات ومن أبرزها الاهتمام باضطراب طيف التوحد؛ لأنه من الاضطرابات النمائية وأكثرها انتشاراً كما تشير مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية في الولايات المتحدة (2023) أن 1 من كل 36 طفلاً مشخصاً باضطراب طيف التوحد (Centers for Disease Control and prevention).

يشير اضطراب طيف التوحد إلى اضطراب في النمو العصبي يؤثر على التواصل والتفاعل الاجتماعي، وغالباً ما يواجه الأطفال المشخصون بالتوحد صعوبة في التواصل بشكل فعال سواءً لفظياً أو غير لفظياً (Khoirunnisa, et al,2024) ، وأكد (Kodak and BergmannK ,2020)

على أن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب في نمو الدماغ يتميز باضطرابات في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي وأنماط سلوكية أو اهتمامات أو أنشطة مقيدة ومتكررة ونمطية.

كما تعتبر المهارات الاستقلالية أيضاً إحدى الصعوبات التي تواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يعانون من ضعفٍ واضحٍ في هذه المهارات بشكل عام كالمشكلات المرتبطة بالشراب والطعام بطريقة صحيحة وتظهر في العبث بالأدوات في الوجبات وعدم القدرة على استخدامها بشكل سليم وكذلك عدم الجلوس بطريقة صحيحة على المقعد خلال تناول الطعام (الحديبي وآخرون، 2023).

قد لا تكون التدخلات التعليمية التقليدية الموجّهة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد متاحة على نطاق واسع، كما قد تكون مرتفعة التكلفة وصعبة التنفيذ، فضلاً عن محدودية فعاليتها في بعض البيئات نتيجة نقص الموارد وضعف الدافعية. وفي المقابل، أسهمت التطورات المصاحبة للثورة الصناعية الرابعة والابتكارات التكنولوجية في إتاحة فرص جديدة لمعالجة التحديات المرتبطة بتشخيص اضطراب طيف التوحد والتدخل العلاجي والتربوي. وقد أثبتت بعض التقنيات الحديثة – مثل تطبيقات الواقع الافتراضي – فاعليتها في دعم تحسين مهارات التواصل وتعزيز الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تجارب تعليمية تفاعلية ومحاكاة بيئات اجتماعية آمنة (Mittal et al., 2024).

لذلك برز الواقع الافتراضي على مدار العقود الماضية كتكنولوجيا مبتكرة في مجالات مختلفة مثل مجال الرعاية الصحية لإعادة التأهيل والعلاج (Bird, et al., 2017) وقد تناول العديد من الباحثين منذ ظهور تكنولوجيا الواقع الافتراضي مزايا تطبيقه على الأشخاص ذوي الإعاقة،

حيث يمكن للأشخاص ذوي الإعاقة من خلال هذه التكنولوجيا الاستفادة من التطبيقات والخدمات التي تزيد من درجة استقلاليتهم. وفي هذا السياق، أصبح استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي للأشخاص ذوي الإعاقة ضرورياً لمطوري تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Kamieth, et al.,2011).

ولقد حظي الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد باهتمام المملكة العربية السعودية مبكراً وبشكل كبير، فهي تعتبر من أوائل الدول التي أولت اهتماماً بهذه الفئة من الأفراد في الشرق الأوسط حيث وفرت المملكة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الحماية من الأذى والتأهيل والرعاية الصحية والاجتماعية المبكرة، وكذلك التعليم والتنقل والسكن لهذه الفئة وغيرها من الخدمات، كما وعُنيت بتقديم برامج وخدمات مختلفة ومتنوعة بمراكز الرعاية النهارية في جميع مناطق المملكة وخاصةً لحالات الإعاقة الشديدة (المنصة الوطنية الموحدة للخدمات الحكومية، 2023).

استنادًا إلى ما تم ذكره سابقًا، تم تصميم هذه الدراسة الحالية بهدف التعرف على مدى تأثير برنامج تدريبي يستخدم تقنيات الواقع الافتراضي على تعزيز مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية لدى مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة جدة.

2.مشكلة الدراسة:

يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد قصوراً وعجزاً في مهارات التواصل اللفظي كاستخدام اللغة للتفاهم، والفشل في الحديث المتبادل مع الآخرين والعجز في إدراك كثير من معاني الكلمات التي يتلقونها من الآخرين والقصور في تعميم المفاهيم واستخدام كلمات غير مناسبة للحوار والعجز في استخدام المصطلحات المجردة وعدم القدرة في الربط بين المعنى والشكل والمضمون أو البدء في محادثة مع الآخرين أو الاستمرار في المحادثة (American Psychiatric Association, 2013; Norbury et al, 2016)

تعد المهارات الاستقلالية من المهارات الأساسية في حياة الانسان حيث يتلقاها الانسان في بداية حياته عن طريق الأسرة وخصوصاً الأب والأم ومن ثم باقي أفراد المجتمع بعد ذلك، وذوو اضطراب طيف التوحد لديهم القصور في مهاراتهم الحياتية الاستقلالية من مهارات العناية بالذات مثل (الأكل والشرب واستخدام الحمّام واللباس) ومهارات الحياة اليومية (النقود، الأمن والسلامة...) (Vogan et al., 2017; Schreibman et al., 2015).

على الرغم من التزايد في أعداد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تشير بعض الدراسات السعودية إلى أن البرامج العلاجية التقليدية في المملكة قد تكون غير كافية أو محدودة في معالجة

هذه الصعوبات بشكل فعال مما يعزز الفجوة في التدخل المبكر (الغامدي، 2021). ويعتبر الواقع الافتراضي من التقنيات الحديثة التي لم تدرس بشكل كافٍ في السياق السعودي، على الرغم من إمكاناته الكبيرة في تحسين مهارات التواصل والاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (الراجحي ،2022). هناك حاجة ماسة لتطوير برامج تدريبية باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي كحل مبتكر وفعال لهذه الفئة في السعودية، وذلك للمساهمة في تحسين نوعية الحياة للأطفال المصابين.

وهناك دراسات أشارت الى فائدة تقنيات الواقع الافتراضي في تحسين مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث بينت دراسة سمور (2023) أهمية استخدام الواقع الافتراضي لتزويدهم بالمهارات الحياتية من خلال تدريبات متسلسلة يمكن تعميمها في البيئة الواقعية، مع توصية بتطوير هذه التقنيات.

وبحسب علم الباحث لاحظ أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي أجريت باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية التواصل والمهارات الاستقلالية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما يؤكد أنه لاتزال هناك فجوات يجب معالجتها، ويرى الباحث أن مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية تستحق التدريب على الواقع الافتراضي لذوي اضطراب طيف التوحد نظراً لصعوبة تعلم هذه المهارات في الواقع الحقيقي وبالطريقة التقليدية ومن خلال دمج تقنية الواقع الافتراضي يمكن تنمية وتحسين مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة، مما يساهم بالنهاية في جعلهم قادرين على التكيف والتعامل مع المواقف الصعبة بشكل أكثر فعالية ، لذا يأمل الباحث أن تسهم الدراسة الحالية في سد الفجوة البحثية فيما يتعلق بتفعيل الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويمكن صياغة المشكلة في التساؤل الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس مهارات التواصل يعزى للبرنامج التدريبي القائم على تقنيات الواقع الافتراضي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس المهارات الاستقلالية يعزى للبرنامج التدريبي القائم على تقنيات الواقع الافتراضي؟

3.أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من:

1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة.

2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الواقع الافتراضي في تحسين المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة.

4.أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تقديم إطار معرفي فيما يتعلق بتقنية الواقع الافتراضي واستخدامها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على الفئة العمرية من 9 -12 عامًا، وهو طريقة حديثة في العملية التعليمية، لتهيئة بيئة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد لتحاكي الواقع كما لو كان في الواقع الفعلي.
- تظهر أهمية الدراسة في إثراء الأطر النظرية عموماً في مجال استخدام الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية لذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أنه في حدود علم الباحث هناك قلة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تقنية الواقع الافتراضي وتحديداً مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولا يوجد دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تطوير برامج تدريبية عملية تستهدف تحسين مهارات التواصل وتعزيز الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بما يسهِم في رفع مستوى تفاعلهم واندماجهم في المواقف الاجتماعية المختلفة وتمكينهم من الاعتماد على أنفسهم في ممارسات الحياة اليومية.
- مساعدة الاخصائيين والمعلمين والباحثين في توظيف تقنية الواقع الافتراضي لتحسين مهارات التواصل والاستقلالية عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- تطوير مقياسي مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية لذوي اضطراب طيف التوحد وإمداد العاملين في مجال التربية الخاصة سواء كانوا معلمين أم اختصاصيين بهذا المقياس.
- إبراز الدور العملي لتقنيات الواقع الافتراضي باعتبارها أداة تعليمية حديثة قابلة للتطبيق داخل البيئات التربوية، بحيث تُستخدم كوسيلة تدريبية تفاعلية تدعم التعلم التقليدي وتوفر فرصًا آمنة ومحاكاة واقعية تساعد الأطفال على اكتساب المهارات وتعميمها بشكل أكثر فاعلية.

5.مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder – ASD): هو "اضطراب عصبي تطوري يتسم بنقص في التفاعل الاجتماعي والاتصال، بالإضافة إلى أنماط سلوكية واهتمامات ضيقة ومنكررة، تظهر الأعراض عادة في مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر طوال الحياة، يتطلب التشخيص وجود هذه الأعراض مع تأثير ملحوظ على الأداء الاجتماعي والأكاديمي أو المهني للفرد". (American Psychiatric Association, 2013, 50)

ويعرفون **إجرائياً** بأنهم: الأفراد ذوو اضطراب التوحد الملتحقون بفصول الدمج بمدرسة الأنجال بمحافظة جدة، الذين تتراوح أعمارهم من (9-12) عاماً.

تقنيات الواقع الافتراضي: "تقنية تستخدم بيئات افتراضية، انغماسيه وتفاعلية، لأشياء حقيقية أو تخيلية، ثلاثية الأبعاد، منشأة بواسطة رسوم الحاسوب ثلاثية الأبعاد، وينغمس فيها المستخدم أو المشاهد باستخدام تكنولوجيات حسية مختلفة، مثل النظارات المجسمة والقفازات، الأمر الذي يجعل المستخدم يتفاعل مع البرنامج ويحدد سلوكه". (خميس، 2015، 2).

ويُعرّف إجرائياً بأنه: برنامج تدريبي قائم على استخدام بيئات واقع افتراضي تفاعلية يهدف إلى تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتعزيز المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بفصول الدمج في مدرسة الأنجال. ويشتمل البرنامج على توظيف أدوات واقع افتراضي مخصصة مثل النظارات وشاشات العرض المرتدية على الرأس ووحدات التحكم اليدوية، لتهيئة مواقف تدريبية محاكاة للواقع تتيح للأطفال الممارسة المباشرة واكتساب المهارات المستهدفة بصورة تدريجية ومنظمة.

مهارات التواصل (Communication Skills): القدرة على نقل المعلومات والأفكار إلى الآخرين من خلال الوسائل اللفظية وغير اللفظية بما في ذلك التحدث والكتابة والاستماع وتفسير لغة الجسد" (George, et al, 2023,51)

التواصل اللفظي (Verbal Communication): " التواصل اللفظي يشمل استخدام الكلمات لتبادل الأفكار والمعلومات ويعد أحد الأبعاد الأساسية للتفاعل الاجتماعي، يعتمد على التعبير اللفظي وفهم ما يقال من الآخرين". (Schmidt & Reichenbach, 2019,45)

التواصل غير اللفظي (Non-verbal Communication): "التواصل غير اللفظي يشمل جميع الإشارات غير اللفظية مثل الإيماءات، وتعبيرات الوجه، ولغة الجسد، التي تؤدي دوراً مهماً في نقل المعلومات وتعزيز أو توضيح الرسائل اللفظية في التفاعل الاجتماعي (Guerrero, Burgoon, & Floyd, 2016,72) .

وتعرف مهارات التواصل إجرائياً بالدرجة المحققة على مقياس مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي الذي يحصل عليه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد عينة الدراسة في مدرسة الأنجال في الأداة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

المهارات الاستقلالية (Independence Skills): هي قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه في القيام بالمهام المنوطة به والمتعلقة بشؤون حياته (الضفيري، 2018، 323).

وتُعرّف إجرائياً: بالدرجة المتحققة على مقياس المهارات الاستقلالية التي سيحصل عليها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد عينة الدراسة في مدرسة الأنجال في الأداة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

6.الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: -اضطراب طيف التوحد:

يُعرَّف اضطراب طيف التوحد بأنه حالة عصبية نمائية غير متجانسة تؤثر على تفاعل الأفراد مع العالم من حولهم، وتتميز بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وظهور سلوكيات واهتمامات مقيدة ومتكررة، وعادة ما تظهر أعراضه في السنوات الأولى من العمر. كما قد يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد تحديات معرفية ونفسية وحسية متفاوتة الشدة، تؤثر في الجوانب الاجتماعية والعاطفية والجسدية للفرد (Havrylova et al., 2023؛Zeidan, 2023؛ Abdelwahab et al., 2024)

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يتسم الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد بعدد من الخصائص النمائية التي تؤثر في تفاعلهم الاجتماعي واللغوي والسلوكي، ومن أبرزها ما يأتي:

الخصائص الاجتماعية:

يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبات واضحة في بناء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، رغم قدرتهم في بعض الحالات على الارتباط بمقدمي الرعاية. وتشمل هذه الصعوبات ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي المتبادل، وقصور فهم الإشارات الاجتماعية غير اللفظية، ومحدودية تقليد السلوكيات الاجتماعية المناسبة، وضعف مشاركة الانفعالات، إضافة إلى صعوبات في اللعب التخيلي والتعاوني وعدم فهم القواعد الاجتماعية غير المكتوبة. وقد يؤدي ذلك إلى الميل نحو العزلة أو الانسحاب الاجتماعي، مما يستدعي تدخلات تستهدف تنمية المهارات الاجتماعية (وطفة، 2014).

الخصائص اللغوية:

يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد من اضطرابات في التعبير اللغوي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وصعوبات في استخدام القواعد اللغوية، مما ينعكس سلبًا على تكيفهم الاجتماعي. ويُعد الانحراف في النمو اللغوي سمة تشخيصية بارزة، حيث يتميز استخدامهم للغة بمحدودية المعاني وضعف توظيفها في التفكير والتواصل، وليس بسبب رفض الكلام أو نقص الدافعية (الزعبي، 2015).

الخصائص السلوكية:

تظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سلوكيات نمطية وتكرارية، مثل التعلق الشديد بأشياء أو ألعاب معينة، والتركيز على أنشطة محددة دون تنويع. ورغم أن هذه السلوكيات غالبًا لا تُسبب أذى جسديًا، إلا أن غرابتها وتكرارها قد تعيق تفاعل الطفل الاجتماعي وتقبّل الآخرين له، مما يستلزم التدخل لمعالجتها والحد من آثارها السلبية (مختار وغريب، 2022).

المحور الثاني: -مهارات التواصل:

يُعد التواصل من المهارات الأساسية في الطفولة المبكرة، إذ يمكّن الطفل من فهم العالم من حوله والتعبير عن أفكاره ومشاعره، ويرتبط تطوره ارتباطًا وثيقًا بالنمو الاجتماعي والعاطفي. ويؤدي القصور في مهارات الكلام واللغة إلى آثار سلبية مثل العزلة، والإحباط، ونوبات الغضب،

وضعف الثقة بالنفس، وقد تتفاقم هذه المشكلات مع التقدم في العمر لتُحدث تحديات اجتماعية وانفعالية واضحة (Sudarto et al., 2023).

وتتسم مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالتباين الكبير تبعًا لمستوى نموهم العقلي والاجتماعي؛ فبينما يعجز بعضهم عن الكلام، يمتلك آخرون قدرة لغوية محدودة تتركز غالبًا حول موضوعات ضيقة تهمهم. ومن أبرز مظاهر القصور لديهم صعوبة تبادل الأفكار والمعلومات لفظيًا وغير لفظيًا، وضعف فهم الإيماءات وتعابير الوجه، إضافة إلى اضطرابات في نغمة الصوت، ومعدل الكلام، ومحتوى اللغة، مما يجعل استخدام اللغة كأداة للتفاعل الاجتماعي أمرًا بالغ الصعوبة (آل إسماعيل، 2011؛ الشخص، 2013؛ هالاهان وآخرون، 2013).

كما يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبات في بدء التواصل والمحافظة عليه، ويتجنبون التواصل البصري، ويعانون من ضعف المبادأة اللفظية، واستخدام محدود للإشارات والإيماءات غالبًا بغرض الطلب فقط، مع قصور واضح في المعاملة بالمثل الاجتماعية. وقد تظهر لديهم أنماط غير اعتيادية في التواصل مثل ترديد الكلام (Echolalia) أو تكرار الأسئلة والموضوعات المفضلة دون مراعاة للسياق الاجتماعي (مصطفى والشربيني، 2011؛ Goldstein & Ozonoff, 2018).

ويُصنَّف التواصل إلى تواصل لفظي يعتمد على اللغة المنطوقة، وتواصل غير لفظي يعتمد على تعابير الوجه، وحركات الجسد، ونظرات العين، والمسافة بين الأفراد، وهو ما يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد من قصور ملحوظ في فهمه واستخدامه (السعيد، 2014؛ الظاهر، 2010).

وتشير الدراسات إلى أن أهداف التواصل لدى كثير من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تكون محدودة، إذ قد يستخدمون اللغة فقط لطلب الأشياء أو تسمية الموجودات دون توظيفها في التعبير أو التفاعل الاجتماعي، مما قد يؤدي أحيانًا إلى لجوئهم لسلوكيات غير تكيفية نتيجة الإحباط وسوء الفهم، ويُسهم ذلك في إعاقة استفادتهم من البرامج التعليمية والتربوية المقدمة لهم (الزعبي، 2014؛ محمد وآخرون، 2024).

ويري الباحث أن هناك عددًا من الأطفال يواجهون مشكلات في اكتساب المهارات الأساسية للتواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي وهم بحاجة إلى تشخيص وتدخل مبكر كما أن ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من عدم القدرة عن وصف ما بداخلهم وما يشعرون به ولا

يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم ورغباتهم مما يؤدي إلى صعوبة في عملية التواصل مع الأشخاص الاخرين.

المحور الثالث: المهارات الاستقلالية:

تُعرَّف مهارة الاستقلالية بأنها قدرة الطفل على تحمل المسؤولية والاعتماد على ذاته في تسيير شؤونه الحياتية دون مساعدة الآخرين، بما يعزز ثقته بنفسه ويسهم في تنمية شخصيته ووجهة نظره المستقلة (جريش، 2021). كما تُعد المهارات الاستقلالية مؤشرًا على قدرة الطفل على أداء متطلبات الحياة اليومية، مثل الأكل والشرب، وارتداء الملابس، واستخدام المرحاض، والقيام ببعض الأعمال المنزلية الروتينية (جريس وآخرون، 2020).

ووفقًا لمقياس السلوك التكيفي، تصنّف الجمعية الأمريكية للاضطرابات الذهنية والنمائية المهارات الاستقلالية إلى عدة مجالات، تشمل مهارات تناول الطعام والشراب، واستخدام المرحاض، والعناية بالمظهر الشخصي والملابس، والنظافة الشخصية، إضافة إلى مهارات التنقل واستخدام المواصلات العامة والإحساس بالاتجاهات (عسيري والرفاعي، 2024). كما حددت الجمعية الأمريكية للتوحد أبعادًا أكثر تفصيلًا لهذه المهارات، تضمنت مهارات تناول الطعام، والعناية الشخصية، وارتداء وخلع الملابس، والنظافة، ومهارات التنقل واستخدام الخدمات العامة، مثل الهاتف والبريد والتعرف على المؤسسات العامة (Freeman et al., 2022).

ويعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد من قصور ملحوظ في العديد من المهارات الاستقلالية، مما يجعلهم في حاجة مستمرة إلى التدريب والدعم المنظم لاكتساب مهارات أساسية، مثل ارتداء الملابس، واستخدام المرحاض، والتغذية، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وإدارة المال، والاستعداد للحياة المهنية. ويؤدي هذا القصور إلى زيادة الاعتماد على الآخرين ويؤثر في تكيفهم الاجتماعي، كما قد يسهم في زيادة العزلة الاجتماعية نتيجة تأخر اكتساب الخبرات الحسية والتكيفية. وقد أكدت العديد من الدراسات وجود ضعف واضح في المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مع تفاوت في درجة الدعم المطلوب بين الأفراد (أبو رمان، 2019؛ عبد الحميد، 2019؛ بطرس، 2020).

المحور الرابع: -تقنيات الواقع الافتراضي:

يُعرَّف الواقع الافتراضي بأنه بيئة رقمية مُنشأة حاسوبيًا تحاكي أو تستبدل البيئة المادية، وتتغير بصريًا وسمعيًا وفق تفاعل المستخدم(Sarigoz, 2019) ، كما يُشير إلى إدراك المستخدم لموجودات رقمية تُقدَّم عبر صور وأصوات ومحفزات حسية تجعله يشعر بواقعيتها والحضور

داخلها .(Radianti et al., 2020) ورغم عدم توفر علاج حاسم لاضطراب طيف التوحد، يُعد الواقع الافتراضي من التقنيات الواعدة في مجالات الرعاية الصحية والتعليم والتدريب، خاصة لدعم الأطفال المصابين به، إذ يوفر بيئات محاكاة ثلاثية الأبعاد تتضمن استجابات بصرية وسمعية وأحيانًا لمسية. ويُصنَّف الواقع الافتراضي إلى أنظمة غامرة، وشبه غامرة، وغير غامرة، ويعتمد هذا التصنيف على مستوى الانغماس الحسي الذي يؤثر في الشعور بالحضور النفسي لدى المستخدم.(Chiappini et al., 2024)

أنواع الو اقع الافتراضي:

ذكر شيابيني وآخرون (Chiappini et al.,2024) نوعين للواقع الافتراضي وهما:

أولاً: شاشات مثبتة على الرأس (HMDs) تتضمن نظام تتبع حركة الرأس الذي يولد شاشتين رسوميتين، واحدة لكل عين، وفقاً لوجهة نظر المستخدم.

ثانياً: أنظمة بيئة افتراضية آلية كهفية Systems (Cave Automatic Virtual Environment) وتتكون من غرفة ذات أربع شاشات (ثلاثة جدران وأرضية) مجهزة بأربعة أجهزة عرض مجسمة ونظام تتبع ونظارات مجسمة مزودة بعلامات لتغيير وجهة النظر في الواقع الافتراضي وفقاً لذلك.

إيجابيات الو اقع الافتراضي:

أشار سيت وآخرون (Sait et al., 2019) إلى أن الواقع الافتراضي يتميز بالتحكم في إدخال المثيرات، مما يجعل التعلم أكثر سهولة ومتعة وأمانًا، ويوفر محاكاة واقعية لمواقف متنوعة، ويسهم في تنمية مهارات التتبع البصري والسمعي، وإتاحة التكرار بما يدعم تثبيت المعلومات، إضافة إلى إمكانية التدريب في البيئات الخطرة دون التعرض لمخاطر حقيقية، وتجاوز حواجز اللغة، وتسهيل تعلم المفاهيم المعقدة، فضلًا عن انخفاض تكلفته نسبيًا وتوقع النتائج عبر محاكاة السيناريوهات. كما أوضح العجمي (2020) أن قابلية التعديل والتخصيص من أبرز خصائص الواقع الافتراضي، حيث تتيح هذه التقنية للمتخصصين تصميم بيئات وسيناريوهات مرنة تلائم احتياجات المستخدمين وتساعد في متابعة تقدمهم. وبيّن أولوليكي وزومينغ (Oluleke & Xuming, 2018) أن الواقع الافتراضي يزيد من متعة التعلم لدى الأطفال من خلال التفاعل والمحاكاة، ويعزز الفهم والمشاركة داخل الصف، ويرفع مستوى الأمان، كما يسهل العملية التعليمية على المعلمين من خلال التركيز على الجوانب المعقدة.

سلبيات الو اقع الافتراضي:

تتمثل سلبيات الواقع الافتراضي في ارتفاع تكلفته، مما يحد من انتشار استخدامه، إضافة إلى عدم تحفيزه لجميع الحواس البشرية، واعتماده بشكل رئيس على السمع والبصر واللمس، فضلًا عن الآثار الصحية المحتملة الناتجة عن الاستخدام المفرط للتقنية (الدرس والسيد، 2024).

7.الدراسات السابقة:

هدفت دراسة جورج (George et al ,2023) إلى استكشاف فعالية الواقع الافتراضي في تعزيز التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل لدى أفراد بالغين من ذوي اضطراب طيف التوحد في الهند، تم تعيين إجمالي 60 مشاركاً من ذوي اضطراب طيف التوحد عشوائياً، 30 منهم لمجموعة تدخل تلقت تدريباً على المهارات الاجتماعية بالواقع الافتراضي، و30 منهم لمجموعة تلقت تدريباً على المهارات الاجتماعية غير الواقعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريب المهارات الاجتماعية بالواقع الافتراضي وغير الافتراضي يمكن أن يكون فعالاً في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى البالغين المصابين باضطراب طيف التوحد. ومع ذلك، قد يكون لتدريب المهارات الاجتماعية بالواقع الافتراضي بعض المزايا مقارنة بالتدريب غير الواقعي من حيث مشاركة المشاركين وتحفيزهم.

بينما هدفت دراسة زاو وآخرين(Zhao, etal.,2022) إلى استكشاف تأثير استخدام تقنية الواقع الافتراضي للتدخل وتشجيع مجالات السلوك التنموي للإدراك والتقليد والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مستشفى شينشيانغ في الصين، حيث تم تقسيم (44) طفلاً ذوي اضطراب طيف التوحد عشوائياً إلى مجموعة تدخل ومجموعة تحكم، تتكون كل مجموعة من 22 مشاركًا، وباستخدام استراتيجيات إعادة التأهيل التقليدية، تم استخدام تقنية الواقع الافتراضي مع مجموعة التدخل لإجراء تدريب إعادة التأهيل في مجالات تشمل الإدراك والتقليد والتواصل الاجتماعي. تم توفير تدريب إعادة تأهيل سريري تقليدي/ روتيني لمجموعة التحكم. تم تقييم التطور المعرفي للأطفال قبل وبعد 3 أشهر من التدخل، وبعد الحصول على موافقة الأوصياء، قام الممرضون المُقيّمون بتقييم الأطفال واستكمال استبانة التقييم التي وزعت عليهم بمعدل (47) استبانة، استرجع منها (44) استبانة صالحة للتحليل الاحصائي، وأظهرت نتائج الدراسة أنه بعد التدخل، تحسنت القدرات التنموية لكلا المجموعتين من الأطفال في مجالات الإدراك والتقليد والتواصل الاجتماعي مقارنة بقدراتهم التي تم قياسها قبل التدخل ومع ذلك، أظهرت فروق درجات ما بعد التدخل بين المجموعتين أن

مستويات مجموعة التدخل كانت أفضل من مستويات مجموعة التحكم فقط في مجالات الإدراك والتواصل الاجتماعي، حيث أدى الجمع بين الواقع الافتراضي والتدريب التأهيلي التقليدي إلى تحسين التطور المعرفي والاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ودعم هدف تحسين تأثير إعادة التأهيل.

وهدفت دراسة عثمان وآخرين (2022) إلى تصميم تطبيق برمجي وتنفيذ بناء على تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز الذي قد يسهم في تنمية بعض من مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عددها (20) طفلا، تبلغ أعمارهم ما بين (5 - 6) سنوات في دولة قطر، وقد استخدمت الدراسة مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتطبيق الواقع المعزز على الأجهزة اللوحية وصندوق الأدوات واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، والقياس القبلي والبعدي، والمنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها فاعلية تطبيق الواقع المعزز في تنمية مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية، وهي السعادة، الدهشة، الحزن الغضب الخوف، والألم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتنمية بعض سلوكيات التكيف في المواقف الاجتماعية، وهي: إدراك بعض مصادر الخطر، مثل: (الغرق، الكهرباء). ذلك إضافة إلى الجدوى وسهولة التطبيق من جانب المعلمين في المدارس، وكذلك مع أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

هدفت دراسة البقمي والرفاعي (2022) إلى التعرف على فاعلية النمذجة بالفيديو والنمذجة بالصور على استقلالية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وكذلك التعرف على مستوى احتفاظ الطالب للتغير الذي يطرأ على أدائه نتيجة التدخل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج تصميم الحالة الواحدة، المتمثل في تصميم التقصي المتعدد عبر المشاركين، وقد شارك في الدراسة (4) أربعة أطفال من ذوي اضطراب التوحد الذين لديهم قصور في المهارات الاستقلالية الملتحقين بإحدى مدارس الدمج الحكومية في المرحلة الابتدائية بوسط مدينة جدة، حيث تتراوح أعمارهم بين (6- 12) سنة، وقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية النمذجة بالفيديو، والنمذجة بالصور في تحسين المهارات الاستقلالية (مهارة الوضوء) لدى ثلاثة من المشاركين في الدراسة، ولم يكن التدخل فعالا مع المشارك الرابع؛ حيث لم يحقق النسبة المطلوبة في استمارة قياس أداء الطالب، كما أشارت النتائج إلى احتفاظ الطلاب الثلاثة بالتقدم الذي حصلوا عليه نتيجة التدخل، ولم يشارك المشارك الرابع في جلسات الاحتفاظ بسبب غيابه وانقطاعه عن المدرسة، كما أشارت النتائج إلى وجود صلاحية اجتماعية

عالية الرضى والقبول للتدخل من قبل المعلمين والطلاب كما أشارت الدراسة إلى أن حجم التأثير كان مرتفعًا لاستخدام النمذجة بالفيديو والنمذجة بالصور في تحسين المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

سعت دراسة أدجورلو وزملائه (Adjorlu, et al., 2017) إلى استكشاف مدى فعالية وجدوى استخدام تقنية الواقع الافتراضي في تدريب مهارات الحياة اليومية، وبالأخص مهارة التسوق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. قام الباحثون بتصميم بيئة افتراضية تحاكي سوبر ماركت واقعي لتطبيق التجربة. تكوّنت عينة الدراسة من تسعة مشاركين من الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 12و15سنة، من بينهم ثمانية ذكور وأنثى واحدة، وتم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية (4أفراد) خضعوا للتدريب داخل بيئة الواقع الافتراضي، ومجموعة ضابطة (5أفراد) لم يتلقوا أي تدريب. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تلقت المجموعة التجريبية سبع جلسات تدريبية خلال عشرة أيام داخل السوبر ماركت الافتراضي، في حين تم إجراء اختبارات التقييم في سوبر ماركت حقيقي قبل وبعد فترة التدريب، وتحت إشراف المعلم دون تدخل مباشر من الباحثين. أظهرت النتائج أن التدريب باستخدام الواقع الافتراضي أسهم في تحسين مهارات التسوق لدى بعض المشاركين، إذ لوحظ تحسّن أدائهم في البيئة الواقعية بعد انتهاء البرنامج، كما تم تسجيل حالة مميزة لأحد المشاركين الذي كان يعاني من خوف أو صعوبة في دخول السوبر ماركت بمفرده في البداية، وتمكن لاحقًا من إتمام عملية التسوق بنجاح بعد التدريب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت أهمية دمج تقنيات الواقع الافتراضي في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الأبحاث من حيث الموضوعات والنتائج والتوصيات التي توصلت إليها. كما اعتمدت عليها في بناء أهداف الدراسة وتساؤلاتها. وتتفق هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في تطبيق المنهج شبه التجريبي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إضافةً إلى توظيف البرنامج التدريبي ضمن إجراءاتها البحثية.

تأتي الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال التركيز على فاعلية تقنيات الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية معًا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فبينما أظهرت الدراسات السابقة أثرًا إيجابيًا على كل جانب على حدة، فإن دمج الجانبين في برنامج تدريبي موحد يمثل إضافة علمية وتطبيقية جديدة، من شأنها أن تقدم

نموذجًا أكثر شمولية وواقعية لتلبية احتياجات هذه الفئة، وتعزيز استقلاليتهم الاجتماعية والحياتية.

8.منهجية وإجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج ما قبل التجريبي من خلال تطبيق تصميم المجموعة الواحدة بقياسينِ قبلي وبعدي، وهو التصميم الأنسب لطبيعة البحث.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة العمرية من (9 -12) عاماً والملتحقين بمدارس " الأنجال " فصول الدمج بمحافظة جدة خلال العام الدراسى (2024 / 2025)، وتم اختيار أفراد الدراسة القصدية المتجانسة بحيث يتوافق الأطفال مع شروط اختيار العينة، ويبلغ عددهم (10) أطفال، الذين لايعانون من أي إعاقات أخرى، كما تم تحديد مستوى الذكاء لديهم (85 فأعلى) باستخدام اختبارات الذكاء المعيارية مثل اختبار "ستانفورد بينية" واختبار "ديفيد وكسلر للأطفال". تم اختيار هذه العينة بناءً على مهاراتهم في التواصل والمهارات الاستقلالية، لضمان تجانس افراد العينة حسب تقييمهم المنخفض على مقياس مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية الذي سيتم استخدامه في الدراسة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

اطلع الباحث على ما أتيح له من الأدب النظري ودراسات سابقة مثل دراسة أبو طبل (2022)، ودراسة بن يحي (2024)، ودراسة محمد (2023)، وكذلك مقياس أحمد وحافظ (2023) التي تناولت قياس مهارات التواصل لذوي اضطراب طيف التوحد والاستفادة منها في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد.

الخطوة الثانية: تناول المقياس الأبعاد التالية: البعد الأول: مهارات التواصل اللفظي، والبعد الثاني مهارات التواصل غير اللفظي. يتكون المقياس من بعدين رئيسيين: البعد الأول: مهارات التواصل اللفظي: والذي يُقيم قدرة الطفل على استخدام اللغة بشكل مناسب، ويشمل الطلاقة اللفظية، التعبير اللفظي، والتفاعل اللفظي مع الآخرين. البعد الثاني: مهارات التواصل غير اللفظي والذي يتمثل في استخدام الطفل للإشارات غير اللفظية مثل التواصل البصري، الإيماءات، والتعبيرات الوجهية.

صدق وثبات مقياس مهارات التواصل:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

وقد تراوحت قيم معاملات الصدق الخاصة بمهارات التواصل اللفظي بين (٠.٦٧٩ – ٠.٩٤٦)، في حين تراوحت معاملات الصدق لمهارات التواصل غير اللفظي بين (٠.٧٥٢– ٠.٩٣٩).

أما بالنسبة إلى ثبات المقياس، فقد جرى التأكد منه باستخدام أسلوبين رئيسيين، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٩٧٩)، في حين وصل معامل الثبات بإعادة التطبيق إلى (٠.٩٧٠)، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الثبات والاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً: مقياس المهارات الاستقلالية:

أطلع الباحث على ما أتيح لهما من الأدب النظري ودراسات سابقة مثل دراسة الراجحي (2018)، ودراسة إبراهيم (2019)، ودراسة الدردير وآخرون (2021)، ودراسة أبو رمان والمحارمة (2019) ودراسة ياسين والتاج (2022) وكذلك دراسة أبو رمان وشنيكات (2023) التي تناولت قياس المهارات الاستقلالية لذوي اضطراب طيف التوحد والاستفادة منها في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد.

* واستناداً إلى مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة. يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية:

* مهارات تناول الطعام والشراب: ستقيم قدرة الطفل ذو اضطراب التوحد على تناول الطعام والشراب بشكل مستقل، مثل استخدام الأدوات (الشوكة، الملعقة) وشرب السوائل بدون مساعدة.

* مهارات النظافة الشخصية: ستقيم قدرة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد على أداء الأنشطة المتعلقة بالنظافة الشخصية، مثل الاستحمام، غسل اليدين، وتنظيف الأسنان.

* مهارات المظهر العام: ستقيم قدرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على العناية بمظهره الشخصي، مثل ارتداء الملابس بشكل مناسب، وترتيب الشعر، والحفاظ على نظافة الملابس.

* مهارات الأمن والسلامة: سيركز هذا البعد على وعي الطفل ذي اضطراب طيف التوحد بالمخاطر وكيفية التصرف بأمان في مواقف حياتية، مثل عبور الشوارع بأمان أو التعامل مع الأدوات الحادة.

صدق وثبات مقياس مهارات الاستقلالية:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت معاملات الصدق لمهارات تناول الطعام والشراب بين (0.766-0.923) بينما تراوحت معاملات الصدق لمهارات النظافة الشخصية بين (0.644 -0.971) كما تراوحت معاملات الصدق لمهارات المظهر العام بين (0.736 -0.832) في حين تراوحت معاملات الصدق لمهارات الأمن والسلامة بين (0.640 -0.940) تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام أسلوبين رئيسين حيث بلغ معامل ثبات ألفا - كرونباخ (0.983) بينما بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق (0.868).

برنامج تدريبي قائم على تقنيات الو اقع الافتراضي:

تنبع أهمية برنامج الدراسة الحالي كونه يركز على تطوير المهارات الاستقلالية ومهارات التواصل لذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام الواقع الافتراضي وتطبيق تفاعلي، ويشكل هذا البرنامج تطبيقاً عملياً يمكن أن يتدرب عليه الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد من قبل المعلمين وأولياء الأمور.

أولًا: الهدف العام للبرنامج:

تطوير المهارات الاستقلالية ومهارات التواصل لذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على الواقع الافتراضي.

- **الأهداف الإجر ائية والسلوكية:**

- يميز الطالب ذو اضطراب طيف التوحد بين السلوك الصحيح والخاطئ.
- يتعاون مع أفراد أسرته في أداء اعمال المنزل.
- يتناول الطعام والشراب بشكل لائق بمفرده، سواء في المنزل أم في الأماكن العامة.
- يتناول الطالب ذو اضطراب طيف التوحد الطعام بنفسه دون مساعدة.
- يستخدم الصابون والمطهرات في غسل اليدين دون مساعدة.
- يغسل يديه بطريقة صحيحة.
- يستخدم الفرشاة في تنظيف أسنانه.
- ينظف أسنانه بعد الأكل وقبل الذهاب للنوم.
- يحافظ على مظهره وشكله الخارجي وتقديمه في أفضل صورة ممكنة.
- يحمي نفسه من المخاطر والحوادث التي قد تهدده.

خطوات أعداد وتنفيذ البرنامج:

مرحلة الإعداد: مصادر بناء محتوى البرنامج التدريبي:

الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت كلا من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومهارات التواصل والمهارات الاستقلالية، وبيئة الواقع الافتراضي الذي أعده الباحث في الدراسة الحالية بالإضافة لبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قصورًا في هذه المهارات.

محتوى البرنامج:

يتكون البرنامج من (34) جلسة يتم تنفيذها على مدى شهرين ونصف بواقع (4) جلسات أسبوعيا وتستغرق مده الجلسة الواحدة (45) دقيقة ويسبقها القياس القبلي باستخدام المقاييس المستخدمة في الدراسة ويلحق بها القياسين البعدي والتتبعي.

مراحل تطبيق البرنامج:

- **المرحلة الأولى (المرحلة التمهيدية):**

وهي تعارف واتفاق بين الباحث وأولياء الأمور حول أهداف البرنامج وانتظام أبنائهم في جلسات البرنامج التدريبي، ثم قام الباحث بعرض شرح مبسط للبرنامج وأهميته فى حياة الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد وأهمية الدور الفعال الذي يقوم به أولياء الأمور.

بدأ البرنامج بجلسة لكسر الجمود حيث قام الباحث بزيادة التفاعل بينه وبين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم قام بتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية ومقياس التواصل (اللفظي، غير اللفظي) كقياس قبلى لكل حالة على حده.

- **المرحلة الثانية (مرحلة التدريب):**

وهي المرحلة الأساسية فى البرنامج، وتحتوي على (30) جلسة، (تطبق بداية من الجلسة الثالثة حتى الجلسة الثالثة والثلاثين)، وفى كل جلسة يطبق الباحث مهارة جديدة سواء في المهارات الاستقلالية ومهارات التواصل سواء اللفظية أم غير اللفظية مع مراعاة التسلسل في عرض المهارات.

المرحلة الثالثة (المرحلة الختامية):

وتحتوي على جلستين: الجلسة الأولى (الختامية) وهي الجلسة (الرابعة والثلاثون)، وفيها قام الباحثان بتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية ومقياس مهارات التواصل كقياس بعدى لمعرفة مدى فعالية البرنامج.

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

مجموعة من الأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج حسب متطلبات كل جلسة، وتتمثل الأدوات المستخدمة في البرنامج نظارات أو خوذات الواقع الافتراضي (VR Headsets) التي تتكون من شاشات موضوعة بالقرب من أعين المستخدمين، مما يوفر رؤية متعددة وثلاثية الأبعاد. غالبًا ما تضم أجهزة استشعار لتتبع الرأس، مما يسمح للمستخدمين بالنظر حولهم في العالم الافتراضي. أجهزة تحكم (VR Controllers) تُستخدم للتفاعل مع العناصر داخل البيئة الافتراضية (إمساك، إشارة، توجيه) وحاسوب، خبز، سكين بلاستيك، جبنة، أطباق تقديم، مفرش سفرة، فوطة، أطباق، مناديل ورقية، زجاجة، صابون، منشفة، فرشاة، معجون أسنان، قميص خاص للتدريب على ارتدائه وخلعة ويتميز بأزرار كبيرة وصغيرة (متدرجة الحجم) لتدريب الطالب. حذاء وجورب للتدريب على ارتدائه وخلعة، مواد صالحة للأكل ومواد غير صالحة للأكل نماذج لقطع أثاث منزلي نماذج لأدوات المطبخ الحادة وغير الحادة، نماذج لمقابس الكهرباء، نماذج لنيران مشتعلة: بكبريت وولاعة، نماذج لكوب شاي ساخن نماذج لمجسم إشارة مرور.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

لإجراء الدراسة الحالية قام الباحث بعدة خطوات إجرائية، تمثلت فيما يلي:

* مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة: تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وذلك لكتابة الإطار النظري الذي سيشمل تحليل وتفسير الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة. وتم الإفادة من هذه الدراسات لتطوير أداة الدراسة وضمان أنها تستند إلى أسس علمية راسخة، بما يتماشى مع الأهداف البحثية. وتم تحليل الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة للاستفادة منها في تصميم الأداة الحالية وضمان ملاءمتها لمجتمع الدراسة.

الحصول على التسهيلات الإدارية: تم الحصول على التصاريح والتسهيلات الإدارية اللازمة لاستكمال إجراءات الدراسة، بما في ذلك الحصول على موافقات من الجهات المعنية ذات الصلة بالإضافة إلى التنسيق مع الجهات المشرفة على تطبيق الأداة.

* الحصول على الموافقة الأخلاقية: تم الحصول على الموافقة من إدارة المدرسة التابعة لها فصول الدمج قبل تنفيذ الدراسة، وذلك لضمان التزام الدراسة بأعلى المعايير الأخلاقية. بالإضافة إلى ذلك، تم الحصول على الموافقة من أولياء أمور الأطفال.

* تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى مجموعة خارجية (عينة إضافية) بهدف التحقق من دلالات الصدق والثبات. حيث تم تحليل نتائج هذه العينة للتأكد من ملاءمة الأداة من حيث الصدق

الظاهري والصدق البنائي وكذلك فحص ثبات الأداة باستخدام تقنيات مثل ثبات الاتساق الداخلي وإعادة القياس.

* التأكد من ذلالات الصدق والثبات: جرى التحقق من دلالات الصدق (صدق المحكمين، والصدق البنائي، والصدق الظاهري) لضمان أن الأداة تقيس ماهو مخصص لقياسه بشكل دقيق. كما تم فحص ثبات الأداة من خلال تطبيق اختبار إعادة القياس (Test-Retest) على العينة الاستطلاعية بعد فترة زمنية محددة، وتحليل نتائج الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

9.نتائج الدراسة:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس مهارات التواصل يعزى للبرنامج التدريبي القائم على تقنيات الواقع الافتراضي؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس مهارات التواصل (مهارات التواصل اللفظي، ومهارات التواصل غير اللفظي) والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك من خلال جدول التالي:

نتائج اختبار (ويلكوكسون) وقيمة Z ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أبعاد مقياس مهارات التواصل فى القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	القياسات	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللفظي	القبلى	1,06	الموجبة	10	5.50	55.00	2,848	0,05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	1,72	المحايدة					
مهارات التواصل غيراللفظي	القبلى	1,14	الموجبة	10	5.50	55.00	2,848	0,05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	1,71	المحايدة					
الدرجة الكلية للمقياس	القبلى	1,09	الموجبة	10	5.50	55.00	2,823	0,05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	1,72	المحايدة					

يتضح من جدول (1) وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى على قائمة مهارات التواصل.

ويُفسّر هذا التحسن في ضوء الخصائص النمائية والمعرفية لطلاب التوحد، حيث يُعد ضعف مهارات التواصل – سواء اللفظي أم غير اللفظي – أحد السمات الجوهرية لهذا الاضطراب. وقد ساهم البرنامج في تزويد الطلاب بفرص تدريبية منظمة ومكثفة، اعتمدت على استراتيجيات تعليمية مناسبة لقدراتهم مثل: التكرار، التعزيز الفوري، النمذجة، التدريب على المواقف الاجتماعية، واستخدام الوسائط البصرية واللفظية، مما أدى إلى تحسن ملحوظ في قدرتهم على التعبير والتفاعل.

كما ساعد البرنامج على تنمية مهارات التواصل اللفظي، مثل: النطق الواضح، استخدام الكلمات في السياق المناسب، طرح الأسئلة والاستجابة لها، بالإضافة إلى تحسن التواصل غير اللفظي، مثل: التواصل البصري، تعبيرات الوجه، الإيماءات، وضبط المسافة الشخصية أثناء التفاعل.

وتتسق هذه النتيجة مع الأدبيات التربوية والنفسية التي تؤكد أن التدخل المبكر والمكثف باستخدام برامج قائمة على التواصل الفعال يُمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد، ويعزز من اندماجهم في البيئة التعليمية والاجتماعية.

حيث تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **حمدان (2024)** التي بينت فاعلية برنامج تدريبي قائم على الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الأمر الذي يعزز من أهمية توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تنمية المهارات الحياتية والتواصلية في البيئات التعليمية الدامجة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس المهارات الاستقلالية يعزى للبرنامج التدريبي القائم على تقنيات الو اقع الافتراضي؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس مهارات الاستقلالية (مهارات تناول الطعام، مهارات النظافة

الشخصية، مهارات المظهر العام، ومهارات الأمن والسلامة)، والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك من خلال جدول التالي.

جدول (2) نتائج اختبار (ويلكوكسون) وقيمة Z ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أبعاد مقياس المهارات الاستقلالية فى القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	القياسات	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
مهارات تناول الطعام	القبلى	1,17	الموجبة	10	5.00	45.00	2,849	0,05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	1,62	المحايدة					
مهارات النظافة الشخصية	القبلى	1,16	الموجبة	10	5.00	45.00	2,844	0.05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	1,76	المحايدة					
مهارات المظهر العام	القبلى	1,27	الموجبة	10	5.00	45.00	2,820	0,05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	2.00	المحايدة					
مهارات الأمن و السلامة	القبلى	1,10	الموجبة	10	5.00	45.00	2,871	0.05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	1,57	المحايدة					
الدرجة الكلية للمقياس	القبلى	1,17	الموجبة	10	5.00	45.00	2,812	0,05
			السالبة	0	0.00	0.00		
	البعدى	1,73	المحايدة					

يتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى على قائمة مهارات الاستقلالية وأبعادها (مهارات تناول الطعام، مهارات النظافة الشخصية، مهارات المظهر العام، ومهارات الأمن والسلامة).

ويُفسَّر هذا التحسن في ضوء ما وفرته مدرسة الدمج من بيئة تعليمية محفزة ومتكاملة، أتاحت للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فرصًا متعددة للتعلم من خلال التفاعل المباشر مع أقرانهم من الأطفال النمائيين، ومعلمي التربية الخاصة، ما أسهم في تعزيز دافعيتهم نحو التعلم والمشاركة في الأنشطة اليومية. وقد اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الاستراتيجيات

الفردية والجماعية، مثل :النمذجة، التكرار، التعزيز الإيجابي، الجداول المصورة، والتدريب الموقفي، التي تم تطبيقها داخل الصفوف الدراسية وفي المواقف الحياتية الواقعية.

وساعد توافر الدعم التربوي داخل المدرسة، من خلال المعلمين وأخصائيي التربية الخاصة، في خلق بيئة منظمة آمنة تُعزز من فرص اكتساب المهارات وتعميمها. كما ساعدت الخبرات اليومية المتكررة داخل المدرسة، والتفاعل مع الأقران، في تطوير سلوكيات الاستقلال والاعتماد على النفس، وتقليل السلوكيات الاتكالية.

وتنسجم هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأدبيات التربوية الحديثة من أن برامج الدمج الشامل تمثل بيئة تعليمية فعّالة لتنمية مهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، شريطة توفر البرامج الفردية المناسبة والدعم المستمر، مما يسهم في رفع مستوى استعدادهم للاندماج المجتمعي لاحقًا.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة Adjorlu وآخرون 2017) ، التي أوضحت أن التدريب في بيئة الواقع الافتراضي على مهارات الحياة اليومية (مثل التسوق) ساعد في تحسين الأداء الواقعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يبرز دور البرامج التدريبية القائمة على مواقف عملية في تعزيز مهارات الاستقلالية.

10.التوصيات:

استنادًا إلى النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تعزز فاعلية البرامج التدريبية المخصصة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك على النحو الآتي:

1. ضرورة توسيع نطاق تطبيق البرامج التدريبية القائمة على البيئات التعليمية الدامجة والواقع الافتراضي في المدارس ومراكز التربية الخاصة، لما لها من أثر مثبت في تنمية مهارات الاستقلالية والتواصل.
2. العمل على دمج التقنيات التعليمية الحديثة (كالواقع المعزز والواقع الافتراضي) ضمن المناهج والأنشطة الصفية، بما يتيح للأطفال فرصًا أكثر لممارسة المهارات في مواقف تحاكي الواقع.
3. الاهتمام بتدريب المعلمين وأولياء الأمور على آليات استخدام البرامج التدريبية، لضمان استمرارية تطبيق المهارات وتعميمها في البيئة المنزلية والمجتمعية.

المراجع:

أبو رمان، يزن تركي، والمحارمة، لينا محمود (2019). أثر برنامج تدريبي مستند للعلاج باللعب لتنمية المهارات الاستقلالية لذوي اضطراب طيف التوحد (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة عمان العربية، عمان.

آل إسماعيل، حازم رضوان (2011). *التوحد واضطرابات التواصل*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

البحيري، عبد الرقيب، وإمام، محمود (2019). *اضطراب طيف التوحد: الدليل التطبيقي للتشخيص والتدخل العلاجي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

البقمي، ثامر بن محمد بن سعد، ومشعل بن سلمان بن سليم (2022). فاعلية النمذجة بالفيديو بالصور في تحسين مهارات الاستقلالية لدى طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 71, 223–256.

الحديبي، مصطفى، وأحمد، محمد، ومحمد، منى (2023). أثر برنامج قائم على فنية النمذجة في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *دراسات في التعليم العالي*، 24(24) , 243–272.

الدرس، علاء سعيد محمد، والسيد، محمد رشدان علي (2024). فعالية استخدام تقنية الواقع الافتراضي في تحسين الانتباه والذاكرة البصرية لدى الأطفال المعاقين سمعياً. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، 7(2) , 198–251.

الراجحي، دعاء السيد محمد (2018). الذكاء الانفعالي والمهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، 93, 249–278.

الزعبي، عبد الله (2015). *التوحد: تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

السعيد، هلا. (2014). *اضطرابات التواصل اللغوي (التشخيص والعلاج)*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الشخص، عبد العزيز (2013). *مقياس تشخيص التوحد للأطفال – دليل المقياس*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الضفيري، عبد الرحمن معجون ذراع (2018). فاعلية مقياس لبعض المهارات الاستقلالية لدى المراهقين. *مجلة العلوم التربوية*، 26(2) , 320–336.

العجمي، موضي (2020). أثر بيئة تعليمية قائمة على تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات السفر الجوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية*، 31(123) ،26–66.

الغامدي، سامية فاضل (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بجدة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 1(8)، 57–76.

المنصة الوطنية الموحدة للخدمات الحكومية. (2023). حقوق ذوي الإعاقة. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

بطرس، بطرس حافظ (2020). برنامج تدريبي لتنمية الاستقلالية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، 16, 250–313.

جريس، مريانا نادي عبدالمسيح، وبطرس، بطرس حافظ، وحسونة، أمل (2020). برنامج تدريبي لتنمية الاستقلالية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، 16(16) , 250–313.

جريش، دنيا، وسليم، حسين. (2021). فعالية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 3(49) ، 1–31.

خميس، محمد عطية (2015). تكنولوجيا الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المخلوط. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، 25(2) , 1–3.

سمور، سهير حسني (2023). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتزويد المهارات الحياتية لذوي اضطراب طيف التوحد: مراجعة منهجية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 19(19) , 215–254.

عسيري، بدرية، والرفاعي، مالك (2024). دور البرامج والخدمات المقدمة في مراكز الرعاية النهارية في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة*، 3(1) ، 271–312.

عثمان، محمد سعد، النمروطي، ميادة، والسليطي، فاطمة، والحيدر، قرفة (2022). فاعلية تطبيقات الواقع الافتراضي المعزز في تنمية التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال ما قبل المدرسة من ذوي اضطراب طيف التوحد بدولة قطر. *المجلة العربية للتربية*، 41(2) ، 10–58.

عبد الحميد، الشيماء عبد الناصر (2019). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة كلية التربية*، 107(6) ، 1259–1295.

محمد، نهى، وطه، نورة، وأيوب، سالي (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الوظيفي لدى أطفال اضطراب التوحد. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 18(5)، 585–613.

مختار، فرح، وغريب، ريم (2022). مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(13)، 125–154.

مصطفى، أسامة، والشربيني، السيد

(2011). *التوحد: الأسباب، التشخيص*، العلاج (ط. 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هالاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، وبولين، بيج (2013). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة*. (فتحي جروان وآخرون، مترجمون). دار الفكر.

وطفة، علي إسماعيل (2014). *التوحد عند الأطفال*. الأكاديميون للنشر والتوزيع.

Abdelwahab, M. M., Al-Karawi, K. A., Hasanin, E. M., & Semary, H. E.

(2024).Autism spectrum disorder prediction in children using machine learning. Journal of Disability Research, 3(1), 1–9.

https://doi.org/10.57197/jdr-2023-0064

Adjorlu, A., Høeg, E. R., Mangano, L., & Serafin, S. (2017, October). Daily living skills training in virtual reality to help children with autism spectrum disorder in a real shopping scenario. In

Proceedings of the 2017 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR-Adjunct) (pp. 294–302). https://doi.org/10.1109/ISMAR-Adjunct.2017.93American

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

Bird, M. L., Cannell, J., Jovic, E., Rathjen, A., Lane, K., Tyson, A., ... & Smith, S. (2017). A randomized controlled trial investigating the efficacy of virtual reality in inpatient stroke rehabilitation. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 98(10), 1–27. https://doi.org/10.1016/j.apmr.2017.08.084

Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). Nonverbal communication. Routledge.

Chiappini, M., Dei, C., Micheletti, E., Biffi, E., & Storm, F. A. (2024). High-functioning autism and virtual reality applications: A scoping review. Applied Sciences, 14(7), 1–20. https://doi.org/10.3390/app14073132

Freeman, A. S., Fry, C. M., & MacDuff, G. S. (2022). Activity schedules and script-fading procedures: Key curricula for teaching people with autism independence and social interaction skills. In Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism: Integrating Research into Practice (pp. 513–537). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96478-8_27

George, A. S., George, A. H., & Shahul, A. (2023). Exploring the impact of virtual reality on social interaction and communication skills in individuals with autism spectrum disorder: A comparative study. Partners Universal International Innovation Journal, 1(3), 70–97. https://doi.org/10.5281/zenodo.8075801

Goldstein, S., & Ozonoff, S. (2018). Assessment of autism spectrum disorder. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts (pp. 99–120). Springer.

Havrylova, N., Konstantyniv, O., & Havrylov, O. (2023). Conscious communication skills formation in children with autism spectrum disorders (initial period). Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 15(3), 185–216.

https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/762

Kamieth, F., Dähne, P., Wichert, R., Villalar, J. L., Jimenez-Mixco, V., Arca, A., & Arredondo, M. T. (2011). Exploring the potential of virtual reality for the elderly and people with disabilities. In Virtual Reality (Vol. 5615, pp. 395–418).

Khoirunnisa, A. N., Dewi, L., Azizah, N. N., & Alivia, Z. P. (2024). The use of augmented reality, virtual reality, and mixed reality in communication children's with ASD: Systematic literature review. In International Visual Informatics Conference (pp. 175–190). Springer.

Kodak, T., & Bergmann, S. (2020). Autism spectrum disorder: Characteristics, associated behaviors, and early intervention. Pediatric Clinics of North America, 67(3), 525–535. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.02.007

Mittal, P., Bhadania, M., Tondak, N., Ajmera, P., Yadav, S., Kukreti, A., & Ajmera, P. (2024). Effect of immersive virtual reality-based training on cognitive, social, and emotional skills in children and adolescents with autism spectrum disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials. Research in Developmental Disabilities,151,Article104771. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104771

Oluleke, B., & Xuming, Y. (2018). Virtual reality and virtual reality system components. In Proceedings of the 2nd International Conference on Systems Engineering and Modeling (November 2–4).

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda.Computers&Education,147,103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Sait, M., Alattas, A., Omar, A., Almalki, S., Sharf, S., & Alsaggaf, E. (2019). Employing virtual reality techniques in environment adaptation for autistic children. Procedia Computer Science, 163, 338–344. https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.12.116

Sarigoz, O. (2019). Augmented reality, virtual reality, and digital games: A research on teacher candidates. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 14(3), 41–63. https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.3

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Sudarto, S., Rahmawati, S., & Choiriyah, C. (2023). Teacher's role in developing communication and social-emotional skills of children with autism spectrum disorder. GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education, 4(2), 177–192. https://doi.org/10.35719/gns.v4i2.122

Vogan, V., Lake, J. K., Tint, A., Weiss, J. A., & Lunsky, Y. (2017). Tracking health care service use and the experiences of adults with autism spectrum disorder without intellectual disability: A longitudinal study of service rates, barriers, and satisfaction. Disability and Health Journal, 10(2), 264–270. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.11.002

Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism Research, 15(5), 778–790. https://doi.org/10.1002/aur.2696

Zhao, J., Zhang, X., Lu, Y., Wu, X., Zhou, F., Yang, S., ... & Fei, F. (2022). Virtual reality technology enhances the cognitive and social communication of children with autism spectrum disorder. Frontiers in Public Health, 10, Article 1029392. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1029392

.

The Effectiveness of Training Program Based on Virtual Reality Techniques to Improve Communication and Independence Skills for Children with Autism Spectrum Disorder in Jeddah Governorate

Abstract

The present study investigated the effectiveness of a virtual reality–based training program in enhancing communication and independence skills among children with autism spectrum disorder (ASD) in Jeddah. A pre-experimental research design was adopted, utilizing a one-group pre-test–post-test methodology. The study sample comprised ten children diagnosed with ASD, aged 9 to 12 years, who were enrolled in inclusive classrooms in Jeddah during the 2024/2025 academic year. Participants were selected using purposive sampling based on predetermined inclusion criteria, including the absence of comorbid disabilities, verification of cognitive functioning through standardized intelligence assessments such as the Stanford–Binet Intelligence Scales and the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), and low baseline performance on communication and independence skills measures. The findings revealed statistically significant differences at the 0.05 significance level between the mean ranks of the experimental group's pre-test and post-test scores on the communication skills scale, with post-test scores showing superior performance. Similarly, statistically significant improvements were observed on the independence skills scale and across all its subdomains, including eating skills, personal hygiene, general appearance, and safety skills. These results indicate the effectiveness of the virtual reality–based training program in promoting communication and independent functioning among children with ASD. In light of these findings, the study recommends the integration of modern educational technologies—particularly virtual reality and augmented reality—into educational curricula and classroom practices, as such technologies offer children with ASD increased opportunities to practice essential skills within realistic, simulated environments.

Keywords: Keywords: Virtual reality technologies, communication skills, independent living skills, children with autism spectrum disorder.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/8/30م تاريخ قبول البحث: 2025/12/8م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن

سمية جميل أبو حمد* د. يوسف محمود عاروري**

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن. كما هدفت الكشف عن علاقة هذه القدرة بمتغيرات: جنس المعلم، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة المختارة بطريقة قصدية والمكونة من (110) معلما ومعلمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2024-2025. وأظهرت النتائج بأن قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن جاءت مرتفعة. كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) تعزى لمتغيرات جنس المعلم، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers). وفي ضوء هذه النتائج يوصى بالاستمرار في تقديم الدورات التدريبية عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers)، وتحفيز المعلمين في القطاع الحكومي والخاص على حضور الدورات التدريبية عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) لاستدامة رفع كفاياتهم المهنية.

الكلمات المفتاحية: منصة تدريب المعلمين (Teachers)، المعلمون الفائزون بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي، الكفايات المهنية، الأردن.

*طالبة دكتوراة، الجامعة الأردنية.

** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.y.arouri@ju.edu.jo

1.المقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين تقدما هائلا في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصال والتطور البحثي، الأمر الذي انعكس على إحداث تغييرات في جميع جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية للإنسان، ومن الجوانب التي تأثرت بنتائج هذه التطورات القطاع التربوي، وذلك من خلال ما تم إحداثه من تطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما نتج عنهما من مستحدثات، أدت إلى حدوث تطور ملموس في عناصر العملية التعليمية التعلمية، وشمل ذلك المعلم والطالب على حد سواء، محدثا تحديات تمثلت بتدفق المعرفة بشكل هائل، وظهور ثورة التكنولوجيا، وزياده عدد المتعلمين والمعلمين، لذا كان لا بد من تحديث طرق وأساليب التعامل مع هذه المتغيرات.

ويعد القطاع التربوي من أهم القطاعات التي تنشئ الأفراد الذين ينخرطون في الوظائف المختلفة في مؤسسات الدولة، وتعتمد جودة تلك المخرجات على ما لدى المعلم من كفايات مهنية بجانبيها السلوكي والمعرفي، وقد أثر التطور التكنولوجي والمعرفي في تلك الكفايات، حيث تطلب هذا التأثير امتلاك المعلم مجموعة من الخبرات والمهارات والمعارف والقدرات الوظيفية وتمثل الخصائص المعرفية والمهنية لزيادة كفاءة العملية التعليمية، وأداء مهامه الوظيفية بمستوى مقبول أدائيا ومعرفيا، ويكون ذلك من خلال إكساب المعلم لما يعرف بالكفايات المهنية اللازمة (الطراونة، 2022).

ووضح الجمل والسيد (2016)، أن مفهوم الكفايات المهنية من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال التربية، إذ تهتم بإعداد المعلم لينعكس نتائج ذلك على جودة مخرجاته، وتعرف الكفايات بأنها مجموعة المعارف والإجراءات والمهام التي يحتاجها المعلم للقيام بالمهام والواجبات الوظيفية بأقل وقت وتكلفة وبمستوى مقبول من الإتقان، وهذا يتطلب امتلاكه لمهارات ومعارف من خلال عملية التدريب.

ويكتسب المعلمون كفاياتهم المهنية من خلال عملية التدريب التي تعرف بأنها جهد مخطط له لإحداث تغيير في مهارات الأفراد وسلوكياتهم وأفكارهم من خلال طرق التدريب والإرشاد، ليكونوا قادرين على تأدية واجباتهم وفق متطلبات وصفهم الوظيفي بكل كفاءة، وتتطلب هذه العملية حصر الاحتياجات التدريبية للأفراد، لتكون عملية نمائية، مستمرة تواكب المستجدات في مجال التكنولوجيا والاتصال والمعرفة (بورشك، 2013). ويقسم التدريب إلى نوعين: التدريب الاعتيادي الذي يتطلب وجود المدرب والمتدرب معا زمانيا ومكانيا (التدريب المتزامن) في قاعة التدريب،

والتدريب الرقمي من خلال البيئات الافتراضية التفاعلية الغنية بالتطبيقات الرقمية عبر شبكة الانترنت والتي تقدم المادة التدريبية للمتدرب على اختلاف الزمان والمكان (تدريب غير المتزامن) (الديب والحيالي ، 2015).

وفي ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية الهائلة تزداد أهميه الدورات التدريبية للمعلمين أثناء فترة خدمتهم لما لها من أثر في إعدادهم لمواكبة مستجدات تكنولوجيا التعليم وتحقيق كفاياتهم المعرفية والمهنية المتمثلة بالتخطيط والتدريس والتقييم وإدارة الصف وتوجيه السلوك، وتحسين جودة التعليم لديهم من خلال زيادة دافعيتهم نحو مهنة التدريس، ورفع المستوى الفكري والثقافي والمعرفي في مجال تخصصهم، ورفع استعدادهم للارتقاء بمستوى المتعلمين من خلال تمكينهم من تطوير بيئات تعليمية فعالة تحقق الأهداف المرجوة (ناصر الدين، 2019).

لقد ساهمت هذه التطورات المعرفية والتكنولوجية بالاستفادة من إمكانات التكنولوجيا في إحداث نقلة نوعية في منهجية التدريب من خلال إيجاد منصات التدريب الرقمية التي وفرت البرامج التدريبية كبيئة رقمية تفاعلية تقدم عبر شبكة الانترنت، والتي أتاحت فرصا لتفاعل المستخدمين من خلال وسائطها المتنوعة مع المحتوى، ومشاركة المهارات والمعارف للمتدربين في مختلف التخصصات وإمكانية إدارة المحتوى وتطويره باللغات المختلفة (Parker, 2019).

ونتيجة للإمكانات التي تتمتع بها المنصات التدريبية الرقمية، وما خلفته جائحة كورونا من آثار صحية استلزمت إيجاد حلول بديلة لاستمرار عملية التعليم والتدريب، عملت وزارة التربية والتعليم في الأردن على إنشاء منصة تدريبية رقمية جديدة تعنى بتدريب المعلمين تدعى منصة تدريب المعلمين (Teachers)، والتي أطلقتها الوزارة في عام 2021 بالتعاون مع مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة الممولة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ووزارة التنمية البريطانية، حيث خصصت هذه المنصة في بداياتها لمعلمي الصفوف الأولى، حيث قدمت دورات تدريبية رقمية لرفع كفايات المعلمين المهنية من خلال مجموعة متكاملة من الأدوات تقدم عبر شبكة الإنترنت، حيث وفرت في بداياتها (6) مساقات تدريبية، وقدر عدد المعلمين المسجلين عليها في بداية إطلاقها (34 الف معلم ومعلمة)، وهدفت تلك الدورات التدريبية إلى إكساب المعلمين أهم المهارات الأساسية المتعلقة بالتخطيط، والتدريس، والتقييم، والتصميم، والإدارة الصفية، واستخدام التكنولوجيا، وإدارة المحتوى المعرفي للمادة الدراسية، ومع مرور ثلاث سنوات على إطلاقها أصبحت المنصة اليوم تطبيقا إلكترونيا يمكن للمعلمين تحميله على هواتفهم الخلوية؛ لتوفير مرونة أكثر وللوصول لأكبر عدد ممكن من المعلمين على اختلاف الأزمنة والأمكنة، حيث

يحصل المعلم على شهادة رقمية فور الانتهاء من مستويات الدورة وبعد خضوعه لاختبار تقييمي إلكتروني لكل مستوى (وزارة التربية والتعليم، 2020).

أطلقت جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز من قبل جمعيّة جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميّز التربوي بمبادرة ملكية في يوم المعلّم عام 2006، وهي جائزة سنوية تهدف إلى اتاحة الفرصة لمشاركة جميع المعلمين والمعلمات العاملين في قطاع التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية فيها، ممن أمضو ثلاث سنوات فأكثر في قطاع التعليم، ومن هم على رأس عملهم في الميدان، حيث يمكن للمعلم الذي حقق شروط الاشتراك أن يرشح نفسه عن إحدى الفئات الخمس التي يقوم بتدريسها والتي تبدأ من رياض الأطفال وتنتهي بالتعليم الثانوي الشامل (خريطة وآخرون، 2016).

ويطلق لقب المعلم المتميز على المعلمين الذين فازوا بعد اشتراكهم بالجائزة وحصولهم على نقاط عالية في الإجابة على معايير التميز التربوي التي تستخدمها جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي كمؤشرات للتميز، وتشمل: الفلسفة الشخصية، والتعلم والتعليم، والتعلم والرقمنة، والتعلم للحياة، والتنمية المهنية المستدامة، والابتكار والإبداع، والشراكة والمسؤولية المجتمعية، والإنجازات شريطة إحراز إحدى المراكز الثلاثة الأولى على مستوى الفئة التي ترشح لها المعلم (طوقان، 2011).

يعد خضوع المعلم المتميز لدورات تدريبية مصدرا لرفع كفاياته المهنية، حيث تشكل عنصرا مهما وأساسيا في تحقيق متطلبات مؤشرات معايير التميز، فقد ارتكزت إنجازات كل معيار من المعايير الثمانية لجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي على مدى نقل أثر التدريب إلى الميدان وتحقيق جودة المخرجات لدى المتعلمين، إذ أن نمو الكفايات المهنية للمعلمين يتحقق من خلال اخضاعهم إلى دورات تدريبية سواء أكانت هذه الدورات وجاهية أو رقمية عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers)، والتي تعد اليوم المنصة الرسمية لوزارة التربية والتعليم والتي تقدم من خلالها الدورات التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين سواء أكانوا معلمين جدد أو معلمين من ذوي الخبرة المتوسطة أو المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي، والمعلمون المتميزون يمتلكون كفايات مهنية ذات مستوى مرتفع مقارنة بالمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة والذين تتفاوت قدراتهم ومهارتهم ومعارفهم، والذين ينبغي الاهتمام بهم ورفع مستوى كفاياتهم أثناء الخدمة لتنعكس على تحقيق جودة التعليم (وزارة التربية والتعليم، 2020).

وبما أن منصة تدريب المعلمين (Teachers) منصة جديدة، تقدم دورات تدريبية تسعى من خلالها إلى إكساب المعلمين مهارات وممارسات ومعارف متعلقة برؤية وزارة التربية والتعليم، وتكوين الفلسفة الشخصية وتمثل أخلاقيات المهنة، والتعلم للحياة، والمعرفة الأكاديمية والتربوية، التعلم والتعليم، وبيئة التعلم، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة بما تتضمنه من مهارات في التخطيط، والتدريس، والتقويم، والتصميم، وإدارة الغرفة الصفية (وزارة التربية والتعليم، 2020). لذا، كان لابد من أخذ رأي المعلمين وخاصة المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي بهذه المنصة، للتعرف إلى قدرتها على إكسابهم الكفايات المهنية، والكشف عن مدى تلبيتها للحاجات التدريبية، ونقل أثر التدريب إلى الغرفة الصفية والحكم على مدى فاعليتها من خلال أخذ آراء المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers)على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن.

قام الباحثان بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم تناول الدراسات الأقرب فالأقرب من الدراسة الحالية؛ وذلك لوجود صعوبة في إيجاد دراسات تتشابه مع هدف هذه الدراسة وعينتها، وفيما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات وفقا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

هدفت دراسة عبابنة (2010) إلى تقويم برنامج تدريب المعلمين القائم على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم، وتم استخدام المنهج الوصفي (الاستبانة، وصحيفة الملاحظة الصفية والمقابلة)، واشتملت الدراسة على عينة مؤلفة من (382) معلم ومعلمة و(164) مدير مدرسة في الأردن، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بالإضافة إلى (60) مدربا تم اختيارهم بطريقة قصديه. وأشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي حقق بعض النجاحات في إكساب المعلمين مهارات التدريس والتقييم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاستفادة من البرنامج تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وموقع المدرسة، ونوع المدرسة، وتخصصه، والمستوى الأكاديمي، وسنوات الخبرة. وقد أشارت النتائج إلى تدني فاعلية البرنامج في إكساب المعلمين مهارات التدريس المعتمدة على حل المشكلات واعداد المشاريع، ووجود قصور في فاعلية البرنامج وطغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وعدم وضوح أهداف التدريب، ووضع نظام متابعة وتقويم للتأكد من تطبيق المعلمين للمهارات التي اكتسبوها، وتحديد احتياجاتهم التدريبية وتحسين قدرات المدربين بتنويع طرق التدريب.

وهدفت دراسة جوبانج (Gopang, 2016) إلى الكشف عن فاعلية تدريب المعلمين في التطوير المهني وزيادة قدراتهم ومهارات الاتصال لديهم وأثره على أداء واجباتهم بفعالية. استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة وبلغ عدد العينة (25) معلم من مختلف التخصصات ممن تراوحت أعمارهم من (20-35) سنة في الباكستان، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) في ضوء الدراسات السابقة حول إعداد المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريبات والبرامج المهنية التي يتم تنفيذها لتعزيز بناء القدرات لديهم، إن برامج التدريب قصيرة المدة حسن من جودة التدريس وتحسين مهارات الاتصال.

وقام ادوالين وبروميسون وايرالينغسون وشافير وفوغيلغرين (Odalen, Brommesson, Erlingsson, Schaffer, & Fogelgren, 2019)، بدراسة هدفت إلى قياس أثر الدورات التدريبية في تحسين مهارات المعلمين للنهوض بهم في دولة السويد. تم استخدام المنهج الوصفي– التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، كما تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها على عينة لمدرسين حصلوا على دورات تدريبية، وبلغ عددهم (183) معلما. وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات المعلمين وكفاياتهم الذاتية والتقييمية قد ارتفعت، وأن سبعا من أصل عشر دورات كانت مفيدة لهم، وكان المعلمون الذين تزيد خبرتهم عن 3 سنوات قد شعروا بالرضا عن هذه الدورات .

وهدفت دراسة الطائي (2019)، إلى الكشف عن دور برنامج لتدريب معلمي العلوم على الكفايات المهنية في ضوء احتياجاتهم. وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا ومعلمة في العراق، وأعتمد الباحث المنهج التجريبي، واستخدم أدوات البحث: بطاقة ملاحظة أداء معلمي العلوم قبل وبعد التدريب، واختبار تحصيلي للتعرف إلى مستوى تحصيل المعلمين قبل وبعد البرنامج التدريبي، ومن ثم قيم الباحث (استبانة) لمعرفة آراء المتدربين بالمدرب والبرنامج التدريبي. وأظهرت نتائج البحث تقدم مستوى أداء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بعد خضوعهم للبرنامج وذلك بالمقارنة بين الأداء القبلي والأداء البعدي باستعمال بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي.

وهدفت دراسة الديب وعميرة ولاشين (2020)، إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لتصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال والتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تطوير كفايات التخطيط التدريس المعلم المتواصل، وتكونت عينة البحث من (60) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مصر، واستخدم في هذه الدراسة منهجان: المنهج الوصفي في جمع المعلومات والبيانات عن الكفايات المهنية لمعلمات

رياض الأطفال واحتياجاتها التدريبية وتحليلها تحليلا دقيقا، والمنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج الالكتروني التشاركي لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، واستخدم قياس قبلي وقياس بعدي التصميم التجريبي لمجموعة واحدة. وأظهرت نتائج البحث حدوث تنمية واضحة على أداءات معلمات المجموعة التجريبية من خلال الاختبار التحصيلي المعرفي، قبل تنفيذ البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت النعيمي (2020) دراسة هدفت معرفة دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي (الاستبانة)، وتكونت عينة الدراسة من (323) معلما ومعلمة في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة احصائياً في دور الدورات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) ولمن خضعوا لدورتين تدريبيتين.

وهدفت دراسة جاد الله (2021) إلى الكشف عن دور المنصات الرقمية وتطوير واقع تدريب معلمي التاريخ في ضوء احتياجاتهم التدريبية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي (الاستبانة)، واختيرت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات إدارة شرق المحلة الكبرى، وبلغ عددهم (160) معلمة ومعلم في مصر، وخلصت الدراسة إلى الاستفادة من المنصات الرقمية في عرض البرامج التدريبية الرقمية التفاعلية ورفع كفايات المعلمين.

وأجرى الحمود (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة "مدرستي" الرقمية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي-المسحي، واختيرت عينة من معلمي ومعلمات، بلغ عددها (867) معلما ومعلمة في السعودية، ووزعت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة). وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين محايدين في موافقتهم نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة "مدرستي" الرقمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة "مدرستي الرقمية "، باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخدمة.

وهدفت دراسة الجراح وأبو عاشور(2021)، إلى الكشف عن دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد، تكونت عينة الدراسة من(500) معلم ومشرف ومدير، تم اختيار العينة

بالطريقة العشوائية البسيطة، استخدم المنهج الوصفي وأداة الدراسة (الاستبانة)، وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد، كانت بدرجة فاعلية مرتفعة، كما وأظهرت فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي، وأظهرت فروق في أداء المعلمين الجدد تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة إربد ودرجة أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.

وهدفت دراسة العزب (2021) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح من خلال استخدام منصات التعلم عن بعد في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى (35) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وأثر تدريب المعلمات عبر البرنامج على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى (120) من تلميذات المرحلة المتوسطة في مادة العلوم في مصر. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (الاستبانة). وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج وتحسين الممارسات التأملية وتنمية الكفاءة الذاتية لدى جميع أفراد عينة البحث، وفاعلية البرنامج التدريبي المقترح مما انعكس على تنمية ورفع مهارات التفكير التأملي لدى طالباتهن.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين الآتي:

1.تنوعت الأماكن التي عقدت فيها الدراسات؛ فقد أجريت دراسة منصور والنعيمي (2020) ودراسة عبابنة (2010) في الأردن، وجاد الله (2021) في مصر، ودراسة Gopang (2016) في الباكستان، ودراسة ادوالين وآخرون في السويد (Odalen et al., 2019)، ودراسة الحمود في السعودية (2021).

2.تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة؛ حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي في معظم الدراسات كدراسة الجراح وأبو عاشور (2021)، والمنهج التجريبي في دراسة جاد الله (2021).

3.تنوعت موضوعات وأهداف الدراسات السابقة، فبعضها هدف إلى تقويم برنامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم كدراسة عبابنة (2010)، وبعضها ناقش أثر الدورات التدريبية في تحسين مهارات المعلمين للنهوض بهم كدراسة ادوالين وآخرون (Odalen et al., 2019)، وكدراسة منصور والنعيمي (2020) التي هدفت إلى معرفة دور الدورات التدريبية

لمعلمي الصفوف الثلاث في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات.

4.تنوعت بيئات التدريب التي تم إجراء الدراسات في ضوئها، فبعضها كان وجاهيا كدراسة منصور والنعيمي (2020)، وبعضها كان افتراضيا عن بعد كدراسة الحمود (2021).

5.وتميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة –على حد علم الباحثين- بأنها هي الدراسة الأولى التي تقيس دور التدريب في بيئة افتراضية (عن بعد) مصممة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن. كما تتميز بأن عينتها ستكون من المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي في الأردن، كعينة استفادت من إمكانات هذه المنصة مما ساعدهم في تحقيق متطلبات مؤشرات معايير التميز لديهم وامتلاك كفايات مهنية ذات مستوى مرتفع مقارنة بالمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة أو المعلمين الجدد والذين تتفاوت قدراتهم ومهارتهم ومعارفهم. لذا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظر المعلمين الفائزين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات.

2.مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشير العديد من الدراسات البحثية كدراسة العزب (2021) ودراسة الطائي (2019) إلى وجود قصور في الكفايات المهنية للمعلمين أثناء فترة الخدمة مما انعكس ذلك على مخرجات العملية التعليمية، وتمثل هذا القصور في إعداد وتدريب المعلمين بشكل لا يتماشى مع التطورات التكنولوجية، وعدم مواجهة سلبيات التغيرات الحديثة في الحياة والارتقاء بمهنة التعليم، حيث أكدت هذه الدراسات أن المعلمين الذين لا يشاركون في هذه الدورات، يتمتعون بمستوى متدني في الأداءات والممارسات المرتبطة بالتعليم. حيث أكد عبد الله ومحمد وعبد الناصر (2019)، أن حاجة المدارس إلى مدرسين لديهم كفايات جديدة تتناسب مع العصر الرقمي بالإضافة إلى الكفايات التقليدية، ليصبح ذلك أمرا تفرضه ظروف العصر، ويكون ذلك من خلال تدريب المعلمين ومشاركتهم في البرامج التدريبية بفاعلية. واقترحت دراسة الحمود (2021) توفير برامج تدريب عن بعد في أوقات متنوعة تتناسب مع ظروف المتدربين وأوقات فراغهم وعقد شراكة مع الخبراء في المجال التقني لتدريب المعلمين عن بعد والاستفادة من خبراتهم.

ولرفع كفايات المعلمين المهنية، حرصت وزارة التربية التعليم منذ تأسيسها على تأهيل معلميها، من خلال إخضاعهم لدورات تدريبية وجاهية، ونتيجة لانتشار فايروس كورونا ولضمان استمرارية وديمومة تدريب المعلمين وتأهليهم، أطلقت وزارة التربية والتعليم منصة تدريب

المعلمين (Teachers)، كأول منصة رقمية جديدة، تحقق استدامة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ورفع كفاياتهم المهنية، لتقدم دورات تدريبية عبر برامجها التدريبية ووسائطها التفاعلية والاختبارات الرقمية غير المتزامنة التي وضعها خبراء متخصصون، والتي تهدف إلى إكساب المعلمين المهارات والممارسات التي تندرج تحت سبع مجالات رئيسة متعلقة برؤية وزارة التربية والتعليم، وتكوين الفلسفة الشخصية وتمثل أخلاقيات المهنة، والتعلم للحياة، والمعرفة الأكاديمية والتربوية، التعلم والتعليم، وبيئة التعلم، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة بما تضمنه من تخطيط، وتدريس، وتقويم، وتصميم، وإدارة للغرفة الصفية، (وزارة التربية والتعليم، 2021)، وللحكم على قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين كونها منصة جديدة، وكونها تحوي إمكانات تدريبيه رقمية، كان لابد من قياس مدى كفاءة هذه المنصة، وذلك بأخذ آراء المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي كعينة خضعت لدورات تدريبية عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers)، واستفادت من إمكاناتها بشكل أهلهم لتحقيق متطلبات مؤشرات معايير التميز وامتلاك كفايات مهنية ذات مستوى مرتفع مقارنة بالمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة أو المعلمين الجدد والذين تتفاوت قدراتهم ومهارتهم ومعارفهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) في تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن، وتجيب عن السؤالين الآتيين:

1- ما قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في الأردن، والمتعلقة بقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لديهم تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص وعدد الدورات التدريبية؟

3.أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن. كما هدفت إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في الأردن، والمتعلقة بقدرة منصة

تدريب المعلمين (Teachers) في تنمية الكفايات المهنية لديهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص وعدد الدورات التدريبية.

4.أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة كما يأتي:

أولا: الأهمية النظرية: تناولت هذه الدراسة موضوعا مهما يتعلق بالكشف عن قدرة المنصات التدريبية في رفع الكفايات المهنية من مهارات ومعارف وقدرات وممارسات ومهام وظيفية في المجالات السبع التي حددتها وزارة التربية والتعليم تحت مسمى (المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا)، والتي تهدف الى تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في الأردن، مثل منصة تدريب المعلمين (Teachers) الرقمية الجديدة. ومن المؤمل أن تضيف هذه الدراسة للأدب النظري معرفة مرتبطة بقدرة المنصات التدريبية الرقمية في رفع كفايات المعلمين المهنية، وإتاحة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين في الأردن.

ثانيا: الأهمية العملية: قد تساعد النتائج القائمين على منصة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم للوقوف على الحاجات التدريبية للمعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي. وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في تقييم الدورات التدريبية المنعقدة في منصة تدريب المعلمين (Teachers) وجدواها في اكساب المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي للكفايات المهنية اللازمة لتنعكس بشكل ايجابي على جودة التعليم. ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تزويد مصممي منصة تدريب المعلمين (Teachers) بتقييم حول جوانب القوة والضعف وفقا للبرامج المطبقة حاليا، وتحسين اجراءاتها الحالية أو ما تخطط له مستقبلا. وقد تسهم هذه الدراسة في وقوف أصحاب القرار– وزارة التربية والتعليم –على أفضل الممارسات والإجراءات التي تتبعها في عقد وتنفيذ الدورات عن بعد.

5.التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- منصة تدريب المعلمين (Teachers): بيئة رقمية تفاعلية ترتبط بالعمليات التدريبية للمعلمين عبر وسائطها أثناء فترة الخدمة، حيث تقدم دورات تدريبية متخصصة وأخرى مهنية أطلقتها وزارة التربية والتعليم؛ لتزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات والاتجاهات دون الحاجة للتواجد في مقر التدريب (وزارة التربية التعليم، 2020). وتعرف اجرائيا: بأنها بيئة رقمية تفاعلية ترتبط بالعمليات التدريبية التي خضع لها المعلمون الفائزون بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي

عبر وسائطها أثناء فترة الخدمة، وتلقيهم دورات متخصصة ومهنية، وتزويدهم بالمهارات، والمعارف، والاتجاهات.

- الكفايات المهنية: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المعلم عند خضوعه لبرنامج تدريبي لتوجيه سلوكه التعليمي أثناء المواقف التعليمية والقيام بمهامه التعليمية وللارتقاء به لمستوى من الاتقان لتحقيق النتاجات المطلوبة في سلوك طلبته (الجبان، 2023). وتعرف اجرائيا: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المعلم الفائزة بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي بعد خضوعه لبرنامج تدريبي للقيام بمهامه المطلوبة بمستوى من الاتقان، وتقاس من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المستجيبون على أداة الدراسة.
- المعلمون الفائزون بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي: المعلمون الذين حققوا نقاط عالية في معايير التميز التربوي التي تستخدمها جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي كمؤشرات للتميز، وأحرزوا إحدى المراكز الثلاثة الأولى على مستوى الفئة التي ترشحها لها (جمعية جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز، 2015). ويعرفوا اجرائيا: بأنهم المعلمون الذين تقدموا لجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي وأحرزوا أحد المراكز الثلاثة في فئات الترشيح، وكرموا بحفل اقيم تحت رعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله، وخضعوا لدورة تدريبية أو أكثر من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers) لتنمية كفاياتهم المهنية.
- قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية: ويعرف اجرائيا بأنه مجموعة المؤشرات التي تصف مدى امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المتمثلة بالمعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات المرتبطة بتحسين جودة التعليم نتيجة خضوعهم لبرامج تدريبية عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers)، وتقاس من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المستجيبون على أداة الدراسة.

6..حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

1.الحدود الموضوعية: قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن.

2.الحدود البشرية: المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي.

3.الحدود المكانية: مدارس المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي في الأردن.

4.الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2024-2025م.

كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى تمتع أداة الدراسة بالخصائص السيكومترية، ومدى موضوعية استجابة مجتمع الدراسة على هذه الأداة.

الطريقة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة للكشف عن قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظر المعلمين الفائزين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات، حيث يعد هذا المنهج البحثي الأكثر ملاءمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية خلال الفصل الاول للعام الدراسي 2024-2025م، والبالغ عددهم (133) معلم ومعلمة. وفقا للإحصائيات جمعية جائزة الملكة رانيا للتميز التربوي للعام 2024. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم أخذ (20) معلم ومعلمة لغايات العينة الاستطلاعية لقياس ثبات أداة الدراسة وصدقها، وما تبقى من مجتمع الدراسة عدد (113) معلم ومعلمة – ممن هم على رأس عملهم وممن خضعوا لدورة أو اكثر عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers)، تم اعتبارهم عينة الدراسة وتوزيع أداة الدراسة عليهم؛ حيث استجابوا جميعهم باستثناء (3) معلم ومعلمة. وعليه، تكونت عينة الدراسة من (110) معلم ومعلمة، وقد تم توزيع أداة الدراسة إلكترونيًا من خلال الحصول على أرقام هواتف المشاركين من الأكاديمية، والتواصل معهم هاتفيًا لتوضيح هدف الدراسة وطلب مشاركتهم، ثم إرسال رابط أداة الدراسة الإلكترونية لهم لاستكمالها عبر تطبيق الواتساب. والجدول (1) يوضح عينة الدراسة.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية	المجموع
جنس المعلم	انثى	99	%90	110
	ذكر	11	%10	
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	13	%11.8	110
	10 سنوات فأكثر	97	%88.2	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	32	%29.1	110
	دراسات عليا	78	%70.9	
التخصص	انساني	79	%71.8	110
	علمي	31	%28.2	
عدد الدورات التدريبية	أقل من ثلاث دورات	38	%34.5	110
	ثلاث دورات فأكثر	72	%65.5	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة كأداة للدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة كدراسة الحمود (2021) ودراسة الطائي (2019). وتكونت هذه الأداة بصورتها الأولية من قسمين: الأول وتضمن البيانات الديموغرافية المتمثلة بجنس المعلم، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية عبر منصة تدريب المعلمين. أما القسم الثاني فتضمن فقرات أداة الدراسة المكونة من (40) فقرة موزعة على سبع مجالات تقيس قدرة منصة تدريب المعلمين في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن، وقد صممت الاستبانة وفق مقياس ليكرت خماسي التدريج وعلى النحو الآتي: درجة كبيرة جدا=5، درجة كبيرة=4، درجة متوسطة=3، درجة قليلة=2، درجة قليلة جدا=1. ولتبني حكم موضوعيّ على متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة، تم تحديد الفئات المستهدفة من خلال قسمة المدى على ثلاثة فكان الناتج (1.33). لذا تم اعتماد طول الفئات كالآتي: القدرة بدرجة مرتفعة للفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أكبر من (3.66)، والقدرة بدرجة متوسطة للفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.34-3.66)، والقدرة بدرجة منخفضة للفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أقل من (2.33).

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحثان باعتماد صدق المحتوى من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على (15) من المحكمين من المختصين في مختلف المجالات التربوية من حملة الدكتوراة في مجال تكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، والمناهج العامة، ومشرفي وزارة التربية والتعليم ومدراء المدارس؛ وذلك من أجل معرفة آرائهم ومقترحاتهم حول مدى صلاحية الفقرات لما أعدت له، ومن حيث انتماء الفقرات لمجالها، ومدى وضوحها ودقة الصياغة اللغوية. لقد تم إجراء التعديلات -والتي تعلقت في جلها بالصياغة اللغوية- وفقا للملاحظات التي أجمع عليها أكثر من (80%) من المحكمين، لتتكون الأداة بصورتها النهائية من (40) فقرة موزعة على سبع مجالات، وهي كالآتي: المجال الأول: التربية والتعليم في الاردن، واشتمل على (6) فقرات، كما جاء في الفقرات من (1-6)، والمجال الثاني: الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة واشتمل على (5) فقرات، كما جاء في الفقرات من (7-11)، والمجال الثالث: المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجية) واشتمل على (6) فقرات، كما جاء في الفقرات من (12-17)، والمجال الرابع:

التعلم والتعليم و واشتمل على (6) فقرات، كما جاء في الفقرات من (18-23)، والمجال الخامس: بيئة التعلم واشتمل على (5) فقرات، كما جاء في الفقرات من (24-28)، والمجال السادس: التنمية المهنية المستدامة واشتمل على (6) فقرات، كما جاء في الفقرات من (29-34)، واشتمل المجال السابع: التعلم للحياة واشتمل على (6) فقرات، كما جاء في الفقرات من (35-40).

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (ثبات الاتساق الداخلي)، بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلما ومعلمة وضمن حدود مجتمع الدراسة، ويبين الجدول ذلك (2).

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) مرتبة ترتيبا تنازليا وفق معاملات ثباتها

المجال	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة	0.984
التعلم والتعليم	0.959
المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجيا)	0.957
بيئة التعلم	0.957
التنمية المهنية المستدامة	0.945
التعلم للحياة	0.945
التربية والتعليم في الاردن	0.900
المقياس ككل	0.989

يتبين من الجدول (2) أن المجال الذي حصل على أعلى قيمة لثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) هو المجال الثاني، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي له (0.984)، يليه المجال الرابع بقيمة ثبات بلغت (0.959)، ويليه كل من المجال الثالث والخامس اللذين بلغ معامل الاتساق الداخلي لديهما (0.957)، فيما بلغ معامل الاتساق الداخلي للمجال السادس والسابع (0.945)، أما المجال الذي احتل على أقل قيمة من لمعامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) هو المجال الاول بقيمة بلغت (0.900)، أما فيما يتعلق بالمقياس ككل فقد بغلت قيمة معامل الاتساق الداخلي له (0.989)، وهو معامل ثبات مناسب ويفي لأغراض الدراسة (عودة، 2010).

7.متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات:

أولا: المتغيرات التصنيفية، وهي كالآتي:

1.جنس المعلم وله فئتان: ذكر، وأنثى.

2.عدد سنوات الخبرة وله مستويان: أقل من 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر.

3.المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، ودراسات عليا.

4.التخصص وله مستويان: إنساني، وعلمي.

5.عدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers) ولها مستويان: أقل من ثلاث دورات، وثلاث دورات فأكثر.

ثانيا: المتغير التابع ويتمثل في قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي كالآتي:

1.المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول والثاني.

2.تحليل التباين الخماسي (Five-Way ANOVA)، للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول؛ والذي نصه: ما قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن. وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن مجالات الاستبانة لكل مجال من المجالات السبعة، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة ر انيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة	4.31	0.72	1	مرتفعة
5	بيئة التعلم	4.25	0.73	2	مرتفعة
4	التعلم للحياة	4.18	0.74	3	مرتفعة
6	التنمية المهنية المستدامة	4.13	0.70	4	مرتفعة
3	المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجيا)	4.127	0.71	5	مرتفعة
1	التربية والتعليم في الأردن	4.124	0.67	6	مرتفعة
7	التعلم والتعليم	4.08	0.75	7	مرتفعة
	المقياس ككل	4.16	0.64	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (3)، أن المجال الثاني الذي ينص على "الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة" قد احتل المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.31)، وبانحراف معياري (0.72)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاء المجال الخامس الذي ينص على "بيئة التعلم" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (4.25)، وبانحراف معياري (0.73)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاء المجال الرابع الذي ينص على "التعلم للحياة" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (4.18)، وبانحراف معياري (0.74)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاء المجال السادس الذي ينص على "التنمية المهنية المستدامة" في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي (4.13)، وبانحراف معياري (0.70)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاء المجال الثالث الذي ينص على "المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجيا)" في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي (4.127)، وبانحراف معياري (0.71)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاء المجال الأول الذي ينص على " التربية والتعليم في الأردن" في المرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي (4.124)، وبانحراف معياري (0.67)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاء المجال السابع الذي ينص على "التعلم والتعليم" في المرتبة السابعة، وبمتوسط حسابي (4.08)، وبانحراف معياري (0.75)، وبدرجة تقييم مرتفعة. كما يظهر الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين عن عينة الدراسة ككل بلغ (4.16)، وبانحراف معياري (0.64)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

ويمكن عزو ذلك إلى كون المنصة كانت حلا لما سببته جائحة كورونا من توقف لعمليات تدريب المعلمين الوجاهي، حيث أصبحت منصة تدريب المعلمين (Teachers) هي المنصة الرقمية الوحيدة لتدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم. كما تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي تقوم به المنصة في تقديم دورات تدريبية للمعلمين تتضمن المناهج المطورة ودورات نظام الرتب والتي ينبغي للمعلمين الحصول عليها لغايات الترفيع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى شمولية المحتوى التدريبي وتنوعه، حيث توفر منصة تدريب المعلمين (Teachers) برامج تدريبية متنوعة لكافة التخصصات الإنسانية والعلمية والتي توافقت مع اهتماماتهم واحتياجاتهم المهنية التي ترصدها وزارة التربية والتعليم باستمرار، مما انعكس ذلك على إثارة دافعية المعلمين وتوسيع مهاراتهم ومعارفهم، ولكون المنصة أيضا حققت التفاعل بين المحتوى التدريبي والمعلمين مما يسر عملية نقل الخبرات وتبادل الأفكار، وتعزيز التدريب الفردي لديهم. كما قد تعزو هذه النتيجة إلى توظيف المنصة للتقنيات التكنولوجية الحديثة من حيث تعددها وتتنوع الوسائط المستخدمة في عملية التدريب كالفيديوهات والمواد التدريبية التفاعلية والاختبارات التقييمية، مما جعل عملية التدريب تجربة فريدة وجديدة، وجعلت التدريب أكثر تشويق وجاذبية. بالإضافة إلى استمرارية التقويم والمتابعة المستمرة من قبل إدارة الاشراف والتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم؛

الأمر الذي ساعد على تحديد نقاط الضعف والعمل على وضع خطة علاجية زمنية، ونقاط القوة والعمل على تعزيزها وتطوير المنصة وفقا للتغذية الراجعة، بالإضافة إلى الاستمرارية في التدريب واتساق البرامج التدريبية مما انعكس على ضمان استمرارية اطلاع المعلمين على أحدث الأساليب والاتجاهات التعليمية الحديثة. كما تعزى هذه النتيجة إلى دعم المنصة لمجتمعات التعليم من خلال تشجعها بناء مجتمعات تدريبية، حيث مكنت المعلمين من دعم بعضهم البعض والاستفادة من الموارد المشتركة وتحقيق التفاعل الايجابي والغرض من التدريب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى سهولة الوصول؛ حيث مكنت منصة تدريب المعلمين من الوصول بكل يسر وسهولة على اختلاف الأزمنة والأمكنة، مما سهل عملية التدرب الذاتي، وتحفيز المنصة للمعلمين المتدربين من خلال استخدام الأساليب التحفيزية حيث يحصل المعلم على شهادة حضور الدورة على صيغة PDF حال الانتهاء من حضور الدورة والنجاح في الاختبارات التقييمية لكل مستوى، ومن أهم هذه الدورات دورة المعلمين الجدد ودورة التوعية بمعايير التنمية المهنية، ودورات المناهج المطورة لكل المواد التي تم تطويرها خلال العام الماضي.

وتتفق هذه النتيجة –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات-مع دراسة الطائي (2019)، والتي أظهرت نتائجها تقدم مستوى أداء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي وذلك بالمقارنة بين الأداء القبلي والأداء البعدي، ومع دراسة الجراج وأبو عاشور(2021)، التي أظهرت نتائجها أن درجة فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة اربد، كانت بدرجة فاعلية مرتفعة، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة اربد ودرجة أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، ودراسة جاد الله (2021) التي خلصت نتائجها إلى الاستفادة من المنصات الرقمية في عرض البرامج التدريبية الرقمية التفاعلية ورفع كفايات المعلمين.

وتختلف هذه النتيجة –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة عبابنة (2010) والتي أشارت نتائجها إلى تدني فاعلية البرنامج في إكساب المعلمين مهارات التدريس المعتمدة على حل المشكلات واعداد المشاريع، ووجود قصور في فاعلية البرنامج وطغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وعدم وضوح أهداف التدريب، ووضع نظام متابعة وتقويم للتأكد من تطبيق المعلمين للمهارات التي اكتسبوها، وتحديد احتياجاتهم التدريبية وتحسين قدرات المدربين بتنويع طرق التدريب.

وتبين الجداول الآتية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجالات السبعة.

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الأول مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الأول.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	الالتزام برؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها	4.25	0.75	1	مرتفعة
1	فهم رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها.	4.15	0.79	2	مرتفعة
4	الالتزام بالتشريعات العامة والخاصة بالعملية التربوية لتأدية أدواري المهنية والوظيفية.	4.13	0.75	3	مرتفعة
3	المعرفة بالتشريعات العامة والخاصة بالعملية التربوية لتأدية أدواري المهنية والوظيفية.	4.10	0.74	4	مرتفعة
5	التعرف إلى اتجاهات التطوير التربوي التي يتبناها النظام التربوي لكافة عناصر العملية التعلمية التعليمية.	4.09	0.74	5	مرتفعة
6	مواءمة أدوار النظام التربوي التعليمية وتوجيهها استنادًا لاتجاهات التطوير وتقبل ثقافته.	4.03	0.78	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.124	0.67	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (4)، أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول قد تراوحت بين (4.03-4.25). وجاءت الفقرة (2) التي تنص على "الالتزام برؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (0.75)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (6) التي تنص على "مواءمة أدوار النظام التربوي التعليمية وتوجيهها استنادًا لاتجاهات التطوير وتقبل ثقافته" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (4.03)، وبانحراف معياري (0.78)، وبدرجة تقييم مرتفعة. أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.124)، وبانحراف معياري (0.67)، وبدرجة مرتفعة.

ويمكن عزو ذلك إلى دور الدورات التدريبية المنعقدة عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) في تعميق فهم المعلمين لرؤية ورسالة وزارة التربية والتعليم، والالتزام بها، وإدراك المعلمين للتشريعات العامة والخاصة بالعملية التربوية، والتي مكنت المعلمين من تأدية أدوارهم المهنية والوظيفية والالتزام بها، وكذلك تمكين المعلمين من التعرف إلى الاتجاهات الحديثة في التطوير التربوي لكافة عناصر العملية التعليمية، ومواءمة أدوار النظام التربوي التعليمية وتوجيهها استنادًا لاتجاهات التطوير وتقبل ثقافتها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الطراونة (2022)، إلى أن من أهم المجالات التي يجب على المعلم اكتسابها فهمه لرؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها وأهدافها واتجاهات النظام التربوي فيها، وتطبيقها بشكل ينعكس عليه وعلى طلبته ومدرسته ومجتمعه من خلال المنهاج؛ ليتم تقديم أفكار ابداعية، والعمل على نشرها وتعميمها في الميدان التربوي.

المجال الثاني: الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	نشر القيم الإنسانية والاتجاهات الايجابية لتعزيز دوري الريادي في المدرسة والمجتمع.	4.41	0.73	1	مرتفعة
10	تمثل أخلاقيات المهنة لتعزيز دوري الريادي في المدرسة والمجتمع.	4.34	0.79	2	مرتفعة
7	تبني رؤية ورسالة وأهداف مهنية خاصة بي.	4.31	0.78	3	مرتفعة
8	توظيف الرؤية والرسالة المهنية الخاصة بي بطريقة تعزز من مكانتي في المدرسة والمجتمع.	4.26	0.84	4	مرتفعة
9	نمذجة سلوكي المهني لتعزيز دوري الريادي في المدرسة والمجتمع.	4.25	0.75	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.31	0.72	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال قد تراوحت بين (4.25-4.41). وجاءت الفقرة (11) التي تنص على "نشر القيم الإنسانية والاتجاهات الايجابية لتعزيز دوري

الريادي في المدرسة والمجتمع" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.41)، وبانحراف معياري (0.73)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (9) التي تنص على "نمذجة سلوكي المهني لتعزيز دوري الريادي في المدرسة والمجتمع" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (4.25)، وبانحراف معياري (0.75)، وبدرجة تقييم مرتفعة. أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.31)، وبانحراف معياري (0.72)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

ويمكن عزو ذلك الى أن البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلم عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers)، مكنت المعلم من تبني رؤيا ورسالة وأهداف خاصة به وتوظيفها بفاعلية، مما أدى إلى رفع مكانته في المدرسة والمجتمع، وتمكينه من نمذجة سلوكه وتمثل أخلاقيات المهنة، ونشر القيم الإنسانية والاتجاهات الاكاديمية الأمر الذي انعكس على تعزيز دور المعلم الريادي في المدرسة والمجتمع، وهذا يتفق مع ما أشار اليه الأحمد (2015)، إلى أن الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم أثناء الخدمة تتمثل في نوعين أساسين: هما مجال الكفايات العامة ومجال الكفايات الفرعية، وتعد تمثل الأخلاق من أهم الكفايات الفرعية التي يجب على المعلم تمثلها، ويتفق أيضا مع ما أشارت إليه الطراونة (2022) إلى أن الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة تتحقق من خلال قيام المعلم بتطبيق فلسفته الشخصية، وتمثله لأخلاقيات مهنة التعليم في المدرسة والمجتمع لينهض بدوره المهني، ويعزز من مكانته في المجتمع.

المجال الثالث: المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجيا)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	المعرفة العامة والتخصصية التي تؤهلني لتدريس المبحث ودعم التعلم.	4.23	0.78	1	مرتفعة
14	تطبيق استراتيجيات التدريس في ضوء نظريات التعلم والتعليم ونماذجها	4.15	0.76	2	مرتفعة
16	استخدام الإطار العام للمنهاج لدعم التعلم.	4.13	0.81	3	مرتفعة
17	توظيف المنحى التكاملي لدعم عملية التعلم والتعليم.	4.12	0.83	4	مرتفعة
13	فهم نظريات التعلم والتعليم ونماذجها.	4.07	0.84	5	مرتفعة
12	التعرف إلى نموذج التعلم والتعليم المستخدم في بناء المناهج.	4.06	0.74	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.127	0.71	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث قد تراوحت بين (4.06-4.23)، وجاءت الفقرة (15) والتي تنص على "المعرفة العامة والتخصصية التي تؤهلني لتدريس المبحث ودعم التعلم" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (12) التي تنص على "التعرف إلى نموذج التعلم والتعليم المستخدم في بناء المناهج" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (4.06)، وبانحراف معياري (0.74)، وبدرجة تقييم مرتفعة. أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.127) وبانحراف معياري (0.71)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

وقد يعزى ذلك إلى أن الدورات التي يخضع لها المعلم عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) تقدم له المعارف التخصصية مثل دورة المناهج المطورة للدراسات الاجتماعية للصفوف (الرابع والسابع والعاشر)، والتي طرحت عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) للعام الدراسي 2023-2024، ودورة الديمقراطية والمشاركة في الحياة العامة والتي قدمت لتخصصات الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية، ونتيجة لخضوع المعلمين لهذه الدورات التدريبية، تم من خلالها اطلاعهم على الإطار العام للمناهج من خلال تضمينها للأهداف العامة والأهداف الخاصة، والتعرف إلى نموذج التعلم والتعليم المستخدم في بناء المناهج، وبيان طرق تطبيق الدروس وأهم المصطلحات والنتاجات الخاصة، وتمكين المعلم من فهم نظريات التعلم والتعليم ونمذجتها

واستخدام الإطار العام للمناهج وتوظيف المحنى التكاملي لدعم عملية التعلم، وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات-مع دراسة الطراونة (2022)، إلى أن من أهم الكفايات التي يجب على المعلم امتلاكها، المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجيا) والتي تعبر عن مدى اكتساب المعلم للمعرفة العامة والخاصة بالإطار العام للمناهج ومحتواها الأكاديمي، ومعرفته بالتقييم وما يشتمل عليه من نظريات التعلم، والعمل على توظيفها في تحقيق الأهداف المرجوة في عمله، وتتفق مع ما ذكره الجمل والسيد (2016)، إلى أن من أهم الكفايات المهنية التي ينبغي على المعلم أن يتقنها أثناء فترة خدمته والتي تعتمد عليها تحقيق جودة المخرجات قدرة المعلم على وضع الأهداف الخاصة والعامة بالمحتوى محددا بذلك الأنشطة والوسائل المناسبة التي تحقق الأهداف لكل فعالية، وهذا يتطلب معرفة المعلم بنوع التعليم الذي سيقدمه وتحقيق النتاجات المرجوة، وتتفق مع ما أشار إليه ناصر الدين (2019) إلى أن من أهم الكفايات التي يجب على المعلم امتلاكها كفايات إتقان التخصص تتمثل بقدرة المعلم على استيعاب المحتوى الذي يدرسه بطريقة تكاملية، والتنويع في استخدام مصادر التعلم وطرق توظيفها وفق حاجات الطلبة والتعلم للحياة. وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات-مع دراسة الديب وعميرة ولاشين (2020)، والتي أشارت نتائجها حدوث تنمية واضحة على أداءات معلمات المجموعة التجريبية من خلال الاختبار التحصيلي المعرفي، قبل تنفيذ البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي. كما وتتفق هذه النتائج-بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات-مع دراسة Gopang (2016)، التي أظهرت نتائجها أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريبات والبرامج المهنية التي يتم تنفيذها لتعزيز بناء القدرات لديهم. وتختلف هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات-مع دراسة مع دراسة عبابنة (2010)، والتي أشارت نتائجها إلى قصور في فاعلية البرنامج التدريبي، وطغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وعدم وضوح أهداف التدريب، ووضع نظام متابعة وتقويم للتأكد من تطبيق المعلمين للمهارات التي اكتسبوها. المجال الرابع: التعلم والتعليم، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الر ابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20	إدارة المواقف التعلمية التعليمية لتحقيق نتاجات التعلم.	4.26	0.78	1	مرتفعة
19	التخطيط التشاركي لتنفيذ المواقف التعلمية التعليمية لتحقيق نتاجات التعلم.	4.23	0.82	1	مرتفعة
23	اتخاذ القرارات بناءً على تحليل النتائج لتحسين عملية التعلم والتعليم.	4.20	0.77	3	مرتفعة
21	تقويم المواقف التعلمية التعليمية بشمولية لتحقيق نتاجات التعلم.	4.17	0.87	4	مرتفعة
22	تحليل نتائج تقويم الطلبة في المواقف التعلمية التعليمية.	4.15	0.80	5	مرتفعة
18	تحليل محتوى المنهاج للتمهيد للتخطيط لتنفيذ المواقف التعلمية التعليمية.	4.12	0.85	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.18	0.74	-	مرتفعة

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع قد تراوحت بين (4.12-4.26)، وجاءت الفقرة (20) التي تنص على "إدارة المواقف التعلمية التعليمية لتحقيق نتاجات التعلم" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (18) والتي تنص على تحليل محتوى المنهاج للتمهيد للتخطيط لتنفيذ المواقف التعلمية التعليمية"، بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (4.12)، وبانحراف معياري (0.85)، وبدرجة تقييم مرتفعة. أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.18) وبانحراف معياري (0.74)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

ويمكن عزو نتيجة ذلك إلى أن البرامج التدريبية مثل دورات المناهج المطورة، وضعت لتحقيق جملة من النتاجات، من أهمها تمكين المعلم من تحليل محتوى المنهاج، ورفع قدرته على التخطيط والتخطيط التشاركي، وإدارة المواقف التعليمية وتقويمها بطريقة شاملة، كذلك مكنت المعلم من تحليل نتاجات التقويم واتخاذ القرارات في ضوئها لتحسين عملية التعلم والتعليم. وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع ما أشار إليه ناصر الدين (2019)، إلى أن تنفيذ التدريس يعد من أهم الكفايات المهنية التي ينبغي على المعلم

امتلاكها؛ وتتحقق من خلال مقدرة المعلم على تقديم محتوى الدرس على شكل خبرات، يتم تحديدها مسبقا (التخطيط) لتحقيق النتاجات المطلوبة من خلال ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات إيجابية تظهر في سلوكه في المواقف التعليمية بمستوى محدد من الإتقان، وذلك باستثارة دافعية المتعلم وإمكانية ملاحظتها وقياسها لتحقيق التعلم المطلوب، وتتفق مع ما ذكره الحصري والعنزي (2000)، إلى أن الكفايات تقسم إلى نوعين عام وخاص، وضمن في كل منهما عددا من الكفايات الفرعية، حيث شملت الكفايات العامة على كفايات التخطيط، والتدريس. كما تتفق مع ما أشار إليه المصري ومحمد (2022) إلى أن أهم الكفايات المهنية التي ينبغي على المعلم اكتسابها مهارة التقييم وذلك من خلال استخدام المعلم للأساليب والطرق المناسبة التي يتمكن من خلالها المعلم من متابعة تقدم تعلم الطالب وحصوله بشكل مستمر على التغذية الراجعة، واطلاعه على نقاط القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لوضع خطط علاجية لها، وهذا يتطلب امتلاك المعلم لمهارة جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وعرضها، ووضع الخطط العلاجية والإثرائية لها.

المجال الخامس: بيئة التعلم، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
27	إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال تقديم الدعم النفسي والاجتماعي.	4.31	0.84	1	مرتفعة
26	توفير بيئة آمنة للطلبة من خلال تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمتعلمين.	4.30	0.84	2	مرتفعة
24	استثمار الأوعية المعرفية المتنوعة لتعزيز فرص التعلم لدى الطلبة	4.24	0.72	3	مرتفعة
28	توفير فرص تعلمية لتنمية الابتكار والإبداع والريادة في بيئة التعلم.	4.23	0.85	4	مرتفعة
25	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز فرص التعلم لدى الطلبة.	4.19	0.79	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.25	0.73	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الخامس قد تراوحت بين (4.19-4.31)، وجاءت الفقرة (27) التي تنص على "إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال تقديم الدعم النفسي والاجتماعي" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.31)، وانحراف معياري (0.84)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (25) التي تنص على "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز فرص التعلم لدى الطلبة" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (4.19)، وبانحراف معياري (0.79)، وبدرجة تقييم مرتفعة. أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.25)، وبانحراف معياري (0.73)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

ويمكن عزو ذلك إلى نقل أثر الدورات التدريبية التي قدمت عبر المنصة، وتمكين المعلم من استثمار الأوعية المعرفية المتنوعة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعزيز فرص التعلم لدى الطلبة، وتمكين المعلم من تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لتوفير بيئة تعلم آمنه، وتوفير فرص لتنمية الابتكار والإبداع والريادة في بيئة التعلم، كدورة تعزيز بيئة تعليمية دامجة في رياض الأطفال، ودورة الآمان عبر الإنترنت، والتي يتم من خلالها توظيف التكنولوجيا في التدريس عبر شبكة الإنترنت والتي تنعكس أهميتها في تفعيل التدريس عبر الإنترنت، وحل المشاكل التكنولوجية التي تواجه المتعلمين والمعلم أثناء البحث عن المعرفة، وتحقيق نتاجات وأهداف التعليم، ومواكبة التكنولوجيا وأساليبها الحديثة. وتتفق هذه النتائج-بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات-مع دراسة Gopang (2016)، والتي أظهرت نتائجها إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريبات والبرامج المهنية التي يتم تنفيذها لتعزيز بناء القدرات لديهم، وأن برامج التدريب قصيرة المدة تحسن من جودة التدريس وتحسين مهارات الاتصال، وتتفق مع ما أشار إليه المصري ومحمد.(2022) إلى أن من أهم الابعاد التي لابد من توفير ادارة وتنظيم الغرفة الصفية من خلال ايجاد توفير بيئة تعليمية يسودها الأمن والمحبة والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، وتوفير الجوانب المادية المتمثلة بالأدوات والأجهزة اللازمة. كما وتتفق هذه النتيجة مع ما أضافه ناصر الدين (2019)، إلى أن تنفيذ التدريس يشمل مجموعة فرعية من المهارات التي ينبغي على المعلم أن يتقنها لإثارة دافعية المتعلم من خلال ايجاد بيئة مشوقة وجاذبة، والتفاعل النشط الذي يتحقق من خلال تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي، والمحتوى، والخصائص النمائية للمتعلمين، والأدوات والأجهزة المتوفرة والتنويع في استخدام مصادر التعلم وطرق توظيفها وفق حاجات الطلبة والتعلم للحياة.

المجال السادس: التنمية المهنية المستدامة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال السادس مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال السادس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
34	نقل أثر التنمية المهنية المستدامة للطلبة والمدرسة والزملاء، بما يحقق الجودة الشاملة لعملية التعلم والتعليم.	4.23	0.75	1	مرتفعة
30	بناء خطط التنمية المهنية (نمو مهني) الخاصة بي.	4.21	0.75	2	مرتفعة
33	الاستفادة من توجهات المشرف التربوي ومدير المدرسة لتحسين الأداء المهني.	4.16	0.79	2	مرتفعة
29	تطوير منهجية لتحديد احتياجاتي المهنية الخاصة.	4.14	0.76	4	مرتفعة
31	مراجعة خطط التنمية المهنية من خلال التأمل المستمر للحاجات المهنية.	4.08	0.84	5	مرتفعة
32	تنفيذ أنشطة التنمية المهنية المخطط لها.	4.02	0.87	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.13	0.75	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال السادس قد تراوحت بين (4.02-4.23)، وجاءت الفقرة (34) والتي تنص على "نقل أثر التنمية المهنية المستدامة للطلبة والمدرسة والزملاء، بما يحقق الجودة الشاملة لعملية التعلم والتعليم" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.75)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (32) والتي تنص على "تنفيذ أنشطة التنمية المهنية المخطط لها" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.87)، وبدرجة تقييم مرتفعة. أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.13)، وبانحراف معياري (0.75)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

ويمكن عزو ذلك إلى دور البرامج التدريبية في اكساب المعلمين من خلال فترة التدريب عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) القدرة على تطوير منهجية خاصة في ظل حاجاته المهنية الخاصة، وجعل المعلم أكثر قدرة على بناء خطط التنمية المهنية، وزيادة كفاءته في مراجعتها بشكل دوري من خلال عملية التأمل وفق حاجاته، وكذلك تطوير كفاءة المعلم في تنفيذ أنشطة التنمية المهنية، والاستجابة إلى توجهات المشرف التربوي ومدير المدرسة التي يتم من خلالها

تحسين الأداء المهني له، ونقل أثر التنمية المستدامة إلى الطلبة والمدرسة والمجتمع لتتحقق بذلك الجودة الشاملة في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة الجراح وأبو عاشور (2021) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة إربد ودرجة ادائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، ونتيجة لتوجه وزارة التربية والتعليم الى نظام الترفيعات – نظام الرتب، والذي اشترط إلى جانب سنوات الخبرة لكل رتبة حضور المعلم لدورات تدريبية عبر المنصة لغايات الترفيعات، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم بتعميم كتاب رسمي بشكل سنوي، يتضمن أهم الدورات التدريبية اللازمة لكل رتبه وعدد ساعاتها لغايات منح الرتب، ويتم الاستعلام عن ذلك من خلال موقع وزارة التربية والتعليم، كدورة المعلمين الجدد ودورة التوعية بمعايير التنمية المهنية على المنصة، وتتفق مع ما أشار إليه الذيب والحيالي (2015) إلى أن أهمية اكتساب المعلمين للكفايات المهنية تنعكس بشكل ايجابي على المهام الوظيفية التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية، كما وتتفق مع ما ذكره الجمل والسيد (2016) إلى أن لكل برنامج تدريبي مخرجات تدريب للمنتج النهائي الخاص بالبرنامج التدريبي يشمل المخرجات المعنوية التي تتمثل في ما يتم اكسابه للمتدربين من الناحية الفكرية والنفسية، وتحقيق تلك البرنامج التدريبية للإنجازات والنتاجات المطلوبة كالمهارات كزيادة المهارات الإدارية والفنية وأيضا رفع الكفايات المرغوب تحقيقها من تنفيذ البرنامج التدريبي، وضمان ديمومة التنمية المهنية المستدامة، وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة الطائي (2019)، إلى الكشف عن دور برنامج لتدريب معلمي العلوم على الكفايات المهنية في ضوء احتياجاتهم، وأظهرت نتائج البحث تقدم مستوى أداء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بعد خضوعهم للبرنامج وذلك بالمقارنة بين الأداء القبلي والأداء البعدي باستعمال بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي. وكما تتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة مع دراسة Gopang (2016)، والتي أظهرت نتائجها إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريبات والبرامج المهنية التي يتم تنفيذها لتعزيز بناء القدرات لديهم، وتختلف هذه النتائج – بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة عبابنة (2010) والتي تشير نتائجها إلى تدني فاعلية البرنامج في إكساب المعلمين مهارات التدريس المعتمدة على حل المشكلات واعداد المشاريع، ووجود قصور في فاعلية البرنامج وطغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وعدم وضوح أهداف التدريب.

المجال السابع: التعلم للحياة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال السابع مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا والانحر افات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات عينة الدراسة على فقرات المجال السابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
40	دعم الطلبة واكسابهم الكفايات اللازمة لتطوير مسؤولية تعلمهم الذاتي	4.20	0.79	1	مرتفعة
39	نمذجة المهارات الحياتية بمشاركة الطلبة.	4.17	0.76	2	مرتفعة
38	امتلاك المهارات الحياتية (التواصل، التعامل وادارة الذات، التعامل مع الضغوط، حل المشكلات، صنع القرار)	4.17	0.82	2	مرتفعة
35	التعرف إلى مهارات البحث العلمي.	4.06	0.89	4	مرتفعة
36	توظيف مهارات البحث العلمي.	3.96	0.89	5	مرتفعة
37	اكساب المتعلمين مهارات البحث العلمي.	3.91	0.89	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.08	0.75	-	مرتفعة

يتح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال السابع قد تراوحت بين (3.91-4.20)، وجاءت الفقرة (40) التي تنص على "دعم الطلبة وإكسابهم الكفايات اللازمة لتطوير مسؤولية تعلمهم الذاتي" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (37) والتي تنص على " اكساب المتعلمين مهارات البحث العلمي" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.91)، وبانحراف معياري (0.89)، وبدرجة تقييم مرتفعة. أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.08)، وبانحراف معياري (0.75)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

ويمكن عزو ذلك إلى اكتساب المعلمين عبر الدورات التدريبية المنعقدة عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) لمهارات البحث العلمي وتوظيفها بفاعلية واكسابها للمتعلمين، وكذلك اكتساب المعلمين للمهارات الحياتية:(التواصل، التعامل وإدارة الذات، والتعامل مع الضغوط، وحل المشكلات، وصنع القرار) ونمذجتها وتوظيفها بفاعلية، كذلك دعم تعلم المتعلمين واكسابهم للكفايات اللازمة لتطوير مسؤولياتهم نحو تعلمهم الذاتي. تتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة Gopang (2016)، والتي أظهرت نتائجها إلى أن المعلمين

لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريبات والبرامج المهنية التي يتم تنفيذها لتعزيز بناء القدرات لديهم، وإن البرامج التدريبية قصيرة المدة تحسن من مهارات الاتصال لديهم، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار له الأحمد (2015) إلى أن الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم أثناء الخدمة في مجال الكفايات الفرعية تشمل استخدام اسلوب البحث العلمي في حل المشكلات، وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة العزب (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح من خلال استخدام منصات التعلم عن بعد في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية، والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج وتحسين الممارسات التأملية وتنمية الكفاءة الذاتية لدى جميع أفراد عينة البحث، وفاعلية البرنامج التدريبي المقترح مما انعكس على تنمية ورفع مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره المصري ومحمد (2022)، إلى أن أهم الأبعاد اللازمة لتحقيق الكفايات المهنية، امتلاك المعلم لمهارة جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وعرضها، ووضع الخطط العلاجية والإثرائية لها، وتعد متابعة مدى التقدم العلمي وأهم النظريات والأبحاث العلمية الحديثة في مجال التربية وأثرها على المتعلمين عاملا مهما في تحقيق الكفاية المهنية للمعلم، كما وتتفق مع ما أشارت إليه الطراونة (2022) إلى أن ما ينبغي على المعلم اكتسابها لتحقيق التعلم للحياة، أن يكون متعلما بشكل دائم، وقادر على إكساب ما تعلمه لطلبته من مهارات حياتية، وأن ينهض بمسؤولية تعملهم ليتمكنوا من اكتشاف المعرفة وانتاجها. وتختلف هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة عبابنة (2010) التي توصلت نتائجها إلى تدني فاعلية البرنامج في إكساب المعلمين مهارات التدريس المعتمدة على حل المشكلات واعداد المشاريع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني؛ والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في الاردن، والمتعلقة بقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لديهم تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص وعدد الدورات التدريبية؟. وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن تعزى إلى متغيرات: الجنس (ذكر، انثى)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والتخصص (إنساني، علمي)، وعدد الدورات التدريبية التي تم

حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers) (أقل من ثلاث دورات، ثلاث دورات فأكثر)، ويوضح ذلك الجدول (11).

الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن، وفق متغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد الدورات التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جنس المعلم	انثى	4.17	0.62
	ذكر	4.09	0.86
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	4.23	0.58
	10 سنوات فأكثر	4.16	0.65
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.18	0.73
	دراسات عليا	4.16	0.61
التخصص	إنساني	4.13	0.68
	علمي	4.26	0.54
عدد الدورات التدريبية	أقل من ثلاث دورات	4.18	0.55
	ثلاث دورات فأكثر	4.16	0.69

يتبين من الجدول (11) أن هنالك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن تبعا لجميع متغيرات الدراسة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.05)، تم حساب تحليل التباين الخماسي (Five-Way ANOVA) لقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن وفقا لمتغيرات الدراسة: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد الدورات التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers)، ويوضح ذلك الجدول (12).

الجدول (12) تحليل التباين الخماسي (Five-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في قدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي من وجهة نظرهم في الأردن، وفقا لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد الدورات التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	2160.	1	0.216	0.497	0.482
عدد سنوات الخبرة	0.064	1	0.064	0.148	0.702
المؤهل العلمي	0.044	1	0.044	0.102	0.751
التخصص	0.489	1	0.489	1.129	0.290
عدد الدورات التدريبية	0.000	1	0.000	0.001	0.980
الخطأ	45.084	104	0.434		
المجموع المصحح	45.748	109			

يتضح من الجدول (12) بأن قيمة الإحصائي (ف) لمتغير الجنس (0.497)، فيما بلغت قيمة الإحصائي (ف) لمتغير عدد سنوات الخبرة (0.148)، ومتغير المؤهل العلمي (0.102)، ومتغير التخصص (1.129)، ومتغير عدد الدورات التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers) (0.001)، وجميع هذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.05). ويمكن عزو النتيجة المتعلقة بمتغير جنس المعلم إلى كون المنصة هي المصدر الرسمي المتاح لدى وزارة التربية والتعليم الأردنية لحصول المعلمين والمعلمات على دورات المناهج المطورة، ودورات التخصصات أو لترفيعات الرتب، وكما يعزى ذلك إلى طبيعة المعلمين المتميزين المتمثلة بالاهتمام والحرص الذاتي(الدافعية) على تطوير ذاتهم واهتمامهم بكل ما يتم تحديده من دورات من قبل وزارة التربية والتعليم لكلا الجنسين ومواكبة المستجدات التربوية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحمود (2021)-بالرغم من الاختلاف معها في بعض المتغيرات-التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة "مدرستي" الرقمية تعزى لمتغير الجنس.

وقد تعود النتيجة المتعلقة بمتغير الخبرة التدريسية إلى أن أغلب أفراد مجتمع الدراسة قد أمضو 10 سنوات فأكثر في قطاع التعليم، وهذا بدوره ساوى بين الكفايات المهنية التي اكتسبها المعلمون خلال تلك الفترة، وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة ادوالين وآخرون (Odalen et al., 2019)، والتي توصلت إلى أن مهارات المعلمين وكفاياتهم الذاتية والتقييمية قد ارتفعت، وكان المعلمون الذين تزيد خبرتهم عن 3 سنوات قد شعروا بالرضا عن هذه الدورات.

وقد تعود النتيجة المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي إلى حصول أغلب أفراد مجتمع الدراسة على مؤهل تعليمي إضافي بعد درجة البكالوريوس، وكما يعزى ذلك إلى أن معظم الحاصلين على شهادات عليا، قد أنهوا العديد من المساقات أو المواد الاستدراكية في الجامعات تتعلق بالتعليم وعناصره، وكذلك المعلمون الذين يلتحقون بمستوى البكالوريس يقومون بالتطبيق في المدارس أو إعداد الأبحاث أو المشاريع التي تتناول بعض مجالات التنمية المهنية للفرد، مما أدى ذلك الى عدم وجود فروق بين المعلمين تبعا لذلك، وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة الجراح وأبو عاشور(2021)، التي أظهرت نتائجها، أن درجة فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة اربد، كانت بدرجة فاعلية مرتفعة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة منصور والنعيمي (2020)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصائياً في دور الدورات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

كما يمكن عزو النتيجة المتعلقة بمتغير التخصص إلى كون جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم قد خضعت المناهج التي يدرسونها إلى تطوير، الأمر الذي ألزم المعلمين حضور الدورات، وتكليف المدير والمشرف التربوي على متابعة وحث المعلم على حضور تلك الدورات من خلال الكتب الرسمية التي تعمم من قبل وزارة التربية والتعليم خلال العام الدراسي، والذي يحدد من خلالها، اسم المعلم، وتخصصه، وموعد الدورة، والزمن المحدد لإنهائها، كذلك يمكن عزو ذلك إلى أن جميع معلمي وزارة التربية والتعليم يخضعون لنظام الرتب، ويتم تكليفهم في بداية كل عام بوضع خطة النمو المهني، والتي تتضمن خطة مراجعة ذاتية، وفق معايير التنمية المهنية للمعلم في الأردن، حيث يوثق المعلم الدورات التي حصل عليها، ويحدد حاجاته التدريبية الفعلية من الدورات التي سيخضع لها في المستقبل، وتتفق هذه النتائج –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة عبابنة (2010)، والتي أشارت نتائجها إلى أن البرنامج التدريبي حقق

بعض النجاحات في إكساب المعلمين مهارات التدريس والتقييم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاستفادة من البرنامج تعزى لمتغير تخصص المعلم.

وقد تعزى النتيجة المتعلقة بمتغير عدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من خلال منصة تدريب المعلمين (Teachers) إلى تنوع الدورات المقدمة عبر منصة تدريب المعلمين حيث تشمل المنصة على دورات تتعلق بنظام رتب المعلمين واخرى تتعلق بالمناهج المطورة والقيادة؛ مما أدى إلى تجانس استجابات أفراد مجتمع الدراسة على الأداة ،وتتفق هذه النتيجة –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة ادوالين وآخرون (Odalen et al., 2019)، والتي هدفت إلى قياس أثر الدورات التدريبية في تحسين مهارات المعلمين للنهوض بهم في دولة السويد، والتي توصلت نتائجها إلى أن مهارات المعلمين وكفاياتهم الذاتية والتقييمية قد ارتفعت، وأن سبعا من أصل عشر دورات كانت مفيدة لهم، وتختلف هذه النتيجة –بالرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة منصور والنعيمي (2020)، والتي أظهرت نتائجها أن دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة احصائياً في دور الدورات التدريبية تعزى لمن خضعوا لدورتين تدريبيتين.

8.التوصيات والمقترحات:

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

1. الاستمرار في تقديم الدورات التدريبية عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers).
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بقدرة منصة تدريب المعلمين (Teachers) على تنمية الكفايات المهنية للمعلمين، وأثر المنصة على جودة مخرجات عملية التعليم (المتعلمون).
3. تحفيز المعلمين في القطاع الحكومي والخاص على حضور الدورات التدريبية عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) لرفع كفاياتهم المهنية.
4. قيام إدارة الإشراف والتدريب في وزارة التربية والتعليم على تطوير البرامج التدريبية وتحديثها وتنويع موضوعاتها باستمرار.
5. استمرار متابعة المشرفين التربويين ومدراء المدارس للمعلمين الخاضعين للدورات التدريبية.
6. تقييم أثر تدريب المعلمون عبر المنصة على المتعلمين (التطبيق)، ونشر قصص النجاح.
7. الاستمرار برصد الحاجات التدريبية الفعلية في الميدان التربوي، وتصميم البرامج التدريبية وفقها.
8. اعتماد تجربة وزارة التربية والتعليم في تدريب المعلمين عبر منصة تدريب المعلمين (Teachers) أنموذجا ناجحا لتدريب الموارد البشرية وتعميمه على القطاعات الأخرى في الأردن والعالم.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الأحمد، خ. (2015). *اعداد المعلم وتدريبه*. دمشق: جامعة دمشق.

بورشك، أ. (2013). *دراسات عالمية عن أثر التطوير والتدريب على إعداد المدير والمعلم*. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

جاد الله، ر. (2021). المنصات الرقمية وتطوير واقع تدريب معلمي التاريخ في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة كلية التربية / جامعة طنطا، 83*(3)، 201-240.

الجبان، ر. (2023). *كفايات التدريس ومهاراته*. دمشق: دار العصماء.

الجراح، و. وأبو عاشور، خ. (2021). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في محافظة اربد. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 9(2)، 242-445.

جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي (2015). *جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي*. مسترجع من http://www.queenraniaaward.org/route.php?src=menu&id=2

جمعية جائزة الملكة رانيا للتميز التربوي (2024). ت*عليمات كتابة معايير جائزة "المعلم المتميز" لدورة عام 2025/2024*. عمان، الأردن.

الجمل، ع. والسيد، أ. (2016). *التدريب والتنمية المهنية المستدامة*. مصر: العلم والايمان.

الحصري، ع. والعنزي، ي. (2000). *طرق التدريس العامة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

الحمود، م. (2021). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. *مجلة كلية التربية، 37*(1)، 51–97.

الديب، إ. والحيالي، و. (2015). *التدريب في المؤسسات التعليمية استراتيجيات تحديثها وتفعيلها*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

خريطة، ف. وقبلان، أ. (2016). *استدامة التميز لدى الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الديب، ر.، وعميرة، ح.، ولاشين، م. (2020). تصميم برنامج تدريبي الكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الاطفال. *مجلة شباب الباحثين*، (7)، 134 –171.

الطائي، ع. (2019). تصميم برنامج لتدريب معلمي العلوم على الكفايات المهنية في ضوء احتياجاتهم. *مجلة دراسات تربوية، 12* (45)، 175-193.

الطرونة، ب. (2022). *الكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية للتنمية المهنية للمعلمين*. عمان: دار الأوائل للنشر.

طوقان، ل. (2011). جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي. *المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: أفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير ونقابة أصحاب المدارس الخاصة الأردنية وشركة طيف للخدمات التعليمية، 175 – 181.

عبابنة، ع. (2010). دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة وإستراتيجيات التعليم في الأردن. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8* (3)، 87 – 109.

عبد الله، م.، ومحمد، م.، وعبد الناصر، م. (2019). تنمية الكفايات المهنية لمعلم المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *مجلة العلوم التربوية،1* (57)،48–458 .

العزب، إ. (2021). برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملي لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا ""19Covid. *المجلة المصرية للتربية العلمية*،

24(3)، 162–203.

عودة، أ. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المصري، إ. ومحمد، ط. (2022). *الكفايات المهنية والمهارات التدريبية والتدريب*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

ناصر الدين، ي. (2019). *حوكمة التدريب*. عمان: منشورات جامعة الشرق الأوسط.

النعيمي، س. (2020). *دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الاردن.

وزارة التربية والتعليم (2020). *الوزارة تطلق منصة تدريب المعلمين*. مسترجع الكترونيا بتاريخ 2 نيسان 2024 من المصدر https://moe.gov.jo/node/72619

وزارة التربية والتعليم (2021). *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا*. عمان، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Gopang, B. (2016). Teacher education and professional development programs in Pakistan. *The International Journal of Research in Teacher Education, 7*(1), 1-14.

Odalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. O., Schaffer, J. K., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development, 38*(2), 339-353.

Parker, K. (2019). *Online Education: Foundations, Planning, and Pedagogy*. Routledge.

.

The Ability of the Teachers Training Platform (Teachers) to Develop Professional Competencies among Teachers Winning the Queen Rania Award for Educational Excellence from their Perspectives in Jordan

Abstract

The study aimed to explore the ability of the teachers training platform (teachers) to develop professional competencies among teachers winning the Queen Rania award for educational excellence from their perspectives in Jordan. Further, it aimed to reveal the relationship between this ability and variables of teacher gender, teaching experience, academic qualification, years of experience, and the number of training courses attended through the teachers training platform (Teachers). To achieve the aims of the study, the descriptive survey method was used. Further, the study instrument (questionnaire) was developed and distributed after ensuring its validity and reliability to the study sample, which consisted of (110) male and female teachers during the first semester of the academic year (2024/ 2025). Those teachers were chosen intentionally. The results showed that the ability of the teachers training platform (Teachers) to develop the professional competencies among teachers winning the Queen Rania award for educational excellence from their perspectives in Jordan was high. Further, they showed that there were no statistically significant differences in the ability of the teachers training platform (Teachers) attributed to the variables of teacher gender, teaching experience, academic qualification, specialization, and the number of training courses attended through the teachers training platform (Teachers). In light of these results, it is recommended to continue providing training courses via the teachers training platform (Teachers). Further, it is recommended to motivate teachers in the public and private sectors to attend training courses via the teachers training platform (Teachers) in order to sustainably raise their professional competencies.

Keywords: Teacher training platform (Teachers), teachers winning the Queen Rania award for educational excellence, professional competencies, Jordan.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/12/11م تاريخ قبول البحث: 2026/1/12م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

البناء الفنيّ في زهديّات أبي العتاهية " القصيدة الهمزيّة" أنموذجًا

أ.د. أحمد غالب الخرشة*

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على البناء الفنيّ في زهديّات أبي العتاهية مُتخذاً من قصيدته الهمزيّة أنموذجاً للدّراسة، في محاولةٍ للتعرّف إلى العناصر التي وظّفها الشّاعر في تشكيل هذا البناء وتضمينه رسائله التي بثّها في هذه القصيدة، وقد انتظم البحث في ثلاثة مباحث تناولت الصّورة الفنيّة، والبناء التّركيبيّ، والبناء الموسيقيّ بوصفها عناصرَ رئيسة في بناء النّصّ الشّعريّ، معتمداً في ذلك المنهج الأسلوبيّ، وخلص إلى أنَّ أبا العتاهية وظّف هذه العناصر بصورةٍ أسهمت في تحقيق غرض القصيدة الوعظيّ والزّهديّ.

الكلمات المفتاحية: البناء الفنيّ، أبو العتاهية، الزّهديّات، القصيدة الهمزيّة.

* قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. ahmad10_5@yahoo.com

1.المقدمة:

يعدُّ البناء الفنيّ في النّص الشّعريّ أساساً تشكيلياً وجمالياً يحرص الشّعراء على إخراجه بصورةٍ مُحكمةٍ؛ لما له من دورٍ بارزٍ في منح الشّاعر خصوصيّة بنائيّة معيّنة تميّزه عن غيره من الشّعراء، فضلاً عن تضمين هذا البناء رؤيته ومشاعره وأفكاره، ومن هنا اهتمَّ النّقاد والدّارسون بدراسته والوقوف على جماليات تشكيله عند كثيرٍ من الشّعراء؛ ولمّا كان أبو العتاهية واحداً من الشّعراء الذين انفردوا ببناءٍ خاصٍ لشعرهم، فهو شاعرٌ مطبوعٌ مُكثرٌ سريعُ الخاطر، امتاز شعره بكثرة ما يحمل من ذكرٍ للتقوى، وزهدٍ في الدنيا، وما فيه من الحكمة والوعظ، ارتأى الباحث أن يدرس البناء الفنيّ في قصيدته الهمزيّة " لَعَمَرُكَ ما الدَنيا بدارِ بقاء..." بوصفها أنموذجاً لشعره الزّهديّ؛ ولأنّها لم تحظَ بدراسةٍ مستقلةٍ؛ على الرغم من وجود بعض الدّراسات التي تناولت شعره بصورةٍ عامةٍ، مثل دراسة حسن البكور، وفؤاد شتيات الموسومة بـ" جماليات البنى التّكرارية في شعر أبي العتاهية الزّهديّ"، ودراسة محمود لطفي عبد الله الموسومة بـ " التّجربة الزّهديّة بين أبي العتاهية وأبي إسحاق الألبيري"، ودراسة زركوك سميرة الموسومة بـ " البنى الأسلوبيّة في زهديّات أبي العتاهية".

وتتلخّص أهمية هذا البحث في التّركيز على الجانب التّطبيقيّ لهذه القصيدة بهدف تحليل عناصر بنائها الفنيّ، والتعرف إلى كيفية توظيف أبي العتاهية لها خدمةً لغرضه الزّهديّ والوعظيّ، وقد انتظم البحث في مقدمةٍ، وتمهيدٍ، وثلاثة مباحث، وخاتمة، تناول المبحث الأوّل الصّورة الفنيّة في همزيّة أبي العتاهية، في حين تناول المبحث الثاني المستوى التّركيبيّ في هذه القصيدة، أما المبحث الثالث فقد وقف عند المستوى الموسيقيّ فيها، والتزم الباحث بالمنهج الأسلوبيّ في دراسة البناء الفنيّ في همزيّة أبي العتاهية.

2.التّمهيد: مفهوم البناء الفنيّ:

يشكّل البناء الفنيّ المحور الرّئيس الذي يربط مكوّنات العمل الأدبيّ عموماً، والشّعريّ خصوصاً، فهو ليس مجرّد شكلٍ خارجيٍّ يظهر وفق قالبٍ معيّنٍ، وإنّما هو مضمونٌ فنيٌّ يندمج بهذا الشّكل بصورةٍ عميقةٍ وفعّالةٍ؛ ومن هنا فإنّه يمثّل جوهر اللغة الشّعريّة، ويعبّر عن خصوصيتها، فالقصيدة من دون بناءٍ مُحكمٍ يربط بين الشّكل والمضمون ما هي سوى عملٍ يفتقر إلى أدنى مقوّمات الشّعريّة[1].

إذ إنّها في بحثها عن أنموذج بنائيٍّ خاصٍ بها دون غيرها إنّما تتمثّل صورتها المطلوبة من خلال طبيعة نظمها وبنائها وتفاصيلها، وعلاقتها بعد ذلك بالرّؤيا الشّعريّة[2].

إنَّ مفهوم البناء الفنيّ في النّصّ الشّعريّ ذو علاقةٍ بمجموع العلاقات التي تظهر لنا من خلال التّداخل الحاصل بين عناصر القصيدة المُتمثّلة بالصّورة الفنيّة، واللغة الشّعريّة، والإيقاع الشّعريّ، فكلّما كانت العلاقة بين هذه العناصر متماسكةً ومتوافقةً فيما بينها، انعكس هذا إيجاباً على البناء الفنيّ العام للقصيدة وتحوّلت من مجرّد شبكةٍ من العلاقات التي تشكلّها العناصر الشّعريّة، إلى بناءٍ نصّيٍّ متناسق يمكن للمتلقي من خلاله أن يستوعب الحركة الدّاخليّة المرتبطة بالتّجربة الشّعريّة عند الشّاعر، ويدرك حساسيّة التّعبير الشّعريّ الذي تتجه القراءة فيه إلى البناء الفنيّ بوصفه ممثّلاً للعناصر الشّعريّة المكوّنة للقصيدة[3].

وعلى الرّغم من أنَّ كلَّ عنصرٍ من العناصر المُكوّنة للنصّ الشّعريّ له أهميةٌ كبيرةٌ في إحكام بنائه الفنيّ، إلا أنَّ الدّور الكبير يعود إلى التّركيب الذي يضيف قيمةً مستقلةً لا توجد في كلِّ عنصرٍ من هذه العناصر على حدة[4]، وإنّما يتضح لنا هذا البناء من خلال قدرة الشّاعر على تشكيل هذه العناصر وصياغتها بصورةٍ نهائيةٍ قادرة على التّعبير عن رؤيته وعواطفه وما يجول في أعماقه.

ولمّا كان تفصيل القول بمفهوم البناء الفنيّ وآراء النّقاد فيه ليس من مقاصد هذا البحث، فإنّنا نجمل القول بأنَّ البناء الفنيّ هو شبكة العلاقات التي ينسجها الشّاعر من العناصر المُكوّنة للنّصّ الشّعريّ، ويستطيع من خلال توحّدها والتئامها تشكيل قصيدته وتضمينها ما يريد التّعبير عنه والبوح به، وهذا ما سيقف عنده الباحث في همزيّة أبي العتاهية في المباحث الآتية:

3.المبحث الأوّل: الصّورة الفنيّة:

تمثّل الصّورة الفنيّة أحد أهم العناصر التي يقوم عليها البناء الفنيّ للنصّ الشّعريّ، فهي" طريقةٌ خاصةٌ من طرق التّعبير، أو وجهٌ من أوجه الدّلالة، تنحصر أهميتها في ما تحدثه في معنى من المعاني من خصوصيةٍ وتأثير"[5]؛ ولهذا لا يخضع فيها الاختيار لحدود وتنطلق فيها الحرية الخلّابة إلى مداها[6]، فالشّاعر عندما يعمد إلى الصّورة الفنيّة لا يقصد المعنى الأوليّ، وإنّما يسعى إلى التّأثير والإبداع، فهو بذلك ينشّط ذهن المتلقي؛ ليبحثَ عن الدّلالات والمعاني العميقة الكامنة في الصّورة التي استترت عن ذهنه وغابت عن حسّه، يؤكّد ذلك صلاح فضل في قوله:" وفيما يتعلّق بالبواعث الدّلاليّة للصّورة وأهميتها الأسلوبيّة يلاحظ أنَّ جميع الأشكال المجازيّة تكمن خلفها بواعث تتصل بالعلاقات القائمة بين المعنى الحرفيّ والمجازيّ، ولهذه الحقيقة الدّلاليّة البسيطة أثرٌ بالغٌ في الأسلوب، فهي تكمن خلف أيّ نوعٍ من أنواع الصّورة، وتجعل لها تلك الأهمية القصوى في الدّراسات النّقديّة والأسلوبيّة"[7]، وأبو العتاهية – كغيره من الشّعراء – وظّف الصّورة الفنيّة في قصيدته، وجعل منها وسيلةً للتّعبير عمّا تحمله من طابع الزّهد والوعظ،

وسيقف الباحث على نمطين من أنماط الصّورة في هذه القصيدة، هما: الاستعارة والكناية؛ إذ لم يرد التّشبيه في القصيدة موضع الدّراسة، وذلك ما عزاه الباحث إلى ضيق المقام وطبيعة الخطاب، فهو خطابٌ وعظيٌّ إرشاديٌّ لا يحتمل عقد المقارنات والإطالة في الكلام، فلجأ الشّاعر إلى الاستعارة والكناية اللتين تتميّزان بالاقتصاد اللغويّ وسعة الأفق الخياليّ، كما أنّه" تبدو علاقة التّلازم في المجاز والكناية أوضح ممّا هو في التّشبيه؛ لأنّها تتناول حركة اللفظة في علاقتها بالمعجم اللغويّ ... ومعنى ذلك أنّه يمكن الخروج من المعنى المباشر للكلمات إلى المعنى غير المباشر والاستعمال غير المباشر"[8].

1.الاستعارة:

هي " استعمال اللفظ في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة بين المعنى المنقول عنه والمعنى المستعمل فيه، مع قرينةٍ صارفةٍ عن إرادة المعنى الأصلي"[9]، فالاستعارة بهذا نوع من أنواع المجاز اللغويّ، تقوم علاقة المشابهة فيه على الرّبط بين معنى حقيقيّ وآخر مجازيّ، بحيث " يكتسب المجاز دلالةً خاصةً عميقةً بالتّبادل بينه وبين المستوى الواقعيّ"[10]، وتتميّز الاستعارة بـ" عنصر التّكثيف إذ تحقّق عامل الاقتصاد اللغويّ بما تتيح من صياغةٍ مركّزةٍ لعناصر الدّلالة المُتعلّقة بالمعنى العادي لكلمةٍ مُعيّنة، وتحقّق تلاؤماً مع المعنى الجديد الذي يفرضه السّياق"[11]، فكلُّ شاعرٍ يقوم بتوظيف الاستعارة توظيفًا خادمًا لسياق خطابه، وهذا ما ظهر في قصيدة أبي العتاهية حيث جاءت استعارته متوافقة مع المقام الوعظيّ والزّهدي.

وكان أبرز ما ظهر في استعارات أبي العتاهية ظاهرة التّشخيص، فقد عمد إلى تشخيص المعاني المُجرّدة إلى محسوسةٍ، وقد جاء هذا التّوظيف موفقًا، فقط ضخّم من خلاله صورة المعنى المُجرَّد ليجعله محسوسًا مُدركًا يلفت المتلقي ويستثير حواسه كما لو كان ماثلًا أمامه.

ومن خلال الدّراسة نجد أنَّ أبا العتاهية أبدع في توظيف الاستعارة والتّشخيص بما يخدم المقام، فمن الصّور التّشخيصيّة الاستعاريّة تلك التي صوّر فيها الدّهر بشخصيّةٍ سلبيّةٍ مُنفِّرةٍ في قوله:

أَيَا عَجَبًا لِلدَّهْرِ لَا بَلْ لِرَيْبِهِ يُخَرِّمُ رَيْبُ الدَّهْرِ كُلَّ إِخَاءِ

وَشَتَّتَ رَيْبُ الدَّهْرِ كُلَّ جَمَاعَةٍ وَكَدَّرَ رَيْبُ الدَّهْرِ كُلَّ صَفَاءِ[12]

فالشَّاعر هنا يشّبه ريب الدّهر بشخصٍ قاطعٍ للإخوّة، مُفرّقٍ للجماعات، ومُعكّرٍ لكلّ صفوٍ، وقد ذكر المشبه وحذف المشبه به، وأبقى شيئاً من لوازمه (يخرّم، شتّت، كدّر) على سبيل الاستعارة المكنيّة، وجاء اللفظ المستعار هنا على صيغة "فعّل" دلالةً على المبالغة؛ ورغبةً من الشّاعر في زيادة النّفور والزّهد في هذه الدنيا، ومن خلال هذا التّصوير استطاع أن يجعل الدّهر

شخصاً ماثلاً أمام المتلقي، وخلع عليه بعض الصّفات الحسّيّة للإنسان؛ ليسوق خيال المتلقي إلى تصوّر واستدعاء دلالاتٍ ومعانٍ مختلفة غابت عن ذهنه تتجاوز الدّلالة المذكورة، فإنَّ " توافر بعض الحواس الحسّيّة الماثلة في المشبّه به بطريقة تثري عملية الاستدعاء الخياليّ وتحرّك عوامل التّصوير بما لا يقتصر على العبارة نفسها بل يتجاوزها إلى السّياق المندرجة فيه"[13]، ممّا يدفع المتلقي لإعادة التّأمّل في واقع هذا الدّهر، فيحطّم تلك الصّورة الزّائفة له ويلوذ فراراً منه إلى واقعٍ يجعله أكثر استقراراً وأماناً، وبذلك تكون هذه الاستعارات قد جاءت متناسبة مع الغرض الوعظيّ والزّهديّ للقصيدة.

ويؤكّد أبو العتاهية حقيقة الموت مُوظّفاً الاستعارة، حيث يقول:

يَعِزُّ دِفَاعُ الْمَوْتِ عَنْ كُلِّ حِيلَةٍ وَيَعْيَا بِدَاءِ الْمَوْتِ كُلُّ دَوَاء[14]

وهو هنا يشّبه الدّواء بالشّخص العاجز عن دفع الموت، وقد ذكر المشبه وحذف المشبه به وأبقى قرينةً دالةً عليه (يعيا) على سبيل الاستعارة المكنيّة، فهو بهذه الصّورة الحسّيّة استطاع أن يخلع على الدّواء كلَّ ما اتّصف به الإنسان من صفات قوّة، مع ما يحمله الدّواء في ذاته من قدرةٍ على مقاومة الدّاء، إلا أنّه بالرّغم من ذلك جعله عاجزاً عن دفع داء الموت وعلاجه، وفي ذلك تأكيدٌ لحقيقة الموت والفناء التي ركّز عليها الشّاعر في القصيدة.

وتتوالى الاستعارات في قصيدته حيث شبّه النّفس بالفتاة المسرورة لنموّها ونضجها، فيقول:

وَنَفْسُ الْفَتَى مَسْرُورَةٌ بِنَمَائِهَا وَلِلنَّقْصِ تَنْمُو كُلُّ ذَاتِ نَمَاءِ [15]

فقد ذكر المشبه وحذف المشبه به وأبقى قرينةً دالةً عليه (مسرورة)، وهي صورة تبدو في ظاهرها صورة مشرقة متفائلة، إلا أنّها ومن خلال السّياق الواردة فيه أعطت معنىً معاكساً لذلك تمامًا، بحيث جعل نهاية النمو نقصًا، فكلّما ازدادت النّفس نمواً ونضجاً ازدادت نقصاناً وقرباً من الموت، وفي هذا أيضا تأكيدٌ لحقيقة الموت والفناء.

وفي البيت العشرين يقول أبو العتاهية:

وَفِي النَّاسِ شَرٌّ لَوْ بَدَا مَا تَعَاشَرُوا وَلَكِنْ كَسَاهُ اللهُ ثَوْبَ غِطَاءِ[16]

نلاحظ أنَّ الشّاعر ضخّم من صورة الشّرّ الكامن في النّاس، فقد شبّه بشخصٍ يُغطّى ويُكسى بالثّياب، فذكر المشبه وحذف المشبه به وأبقى قرينةً دالةً عليه (كساه) على سبيل الاستعارة المكنية، وهو من خلال هذه العلاقة التّصويريّة التي نقل بها المعنى المُجرّد إلى الحسّيّ استطاع أن يحاكي الموصوف، وينقله بأسلوبٍ خاصٍّ يقرّبه لذهن المتلقي، فيشعر كأنّه يراه، ولمّا كان ما تقع عليه العين أوضح ممّا لا تقع عليه، جاءت هذه الاستعارة بالعناصر الحسّيّة كنوعٍ من التّوضيح والكشف[17]، لكي يكشف للمتلقي ما غاب عن متناول حسّه من أنواع شرٍّ اعتادها الناس،

وجاءت لفظة "الشّرّ" نكرةً لتدلّ على العموم وتستثير ذهن المتلقي للبحث عن الدَّلالة العميقة الكامنة وراء المعنى، فيزداد بما يظهر له زهداً ونفوراً من الدنيا وأهلها، باحثاً عن ملاذٍ يلجأ إليه فيكون معيناً له، وقد أوحى الشّاعر بأن لا ملاذ من ذلك إلا بالرّجوع إلى الله عندما جعله هو الكاسي والسّاتر لشرور النّاس، وقد جاءت هذه الصّورة موافقة للمقام الوعظيّ والزّهديّ الذي أراده الشّاعر.

وبالنّظر لأنواع الاستعارات الواردة في النّصّ نجدها تركّزت في الاستعارة المكنية القائمة على علاقة المشابهة والرّبط بين المجرّد والمحسوس، وهذا يعود إلى أنَّ :"التّشبيه والاستعارة يخرجان الأغمض إلى الأوضح، ولمّا كان ما تقع عليه الحاسة أوضح في الجملة مما لا تقع عليه، والمشاهد أوضح من الغائب، كان التشبيه المرتبط بالمحسوس أوضح في العقل، والاستعارة المرتبطة بالحسّيّ المشاهد أقرب إلى الإفهام والتّأثير"[18]، بذلك كانت الاستعارة المكنية هي الأكثر مناسبة للمقام الوعظيّ، إذ يجب على الواعظ أن يراعي حالة المتلقين واختلاف مستويات فهمهم وإدراكهم، كما نلاحظ أنَّ جميع الاستعارات أخذت إيحاءات العزوف عن الدّنيا والزّهد بها، كما ركّزت على الصّورة الحركيّة بدلالة الأفعال (يخرّم، شتّت، كدّر، يعيا، كساه)، دلالة على تقلب أحوال الدّهر وعدم استقراره، وتعبيراً عن مشاعر القلق والاضطراب التي اعترت الشّاعر بسبب حال الناس وغفلتهم التي غرقوا بها.

2. **الكناية:**

الكناية " أن يريد المتكلّم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيءُ إلى معنى هو تاليه وردِفه، فيومئ به إليه، ويجعله دليلاً عليه"[19]، وهي من أدق الأساليب البلاغيّة، فهي تمكّن الإنسان من التّعبير عن أمورٍ كثيرةٍ يُعرض عن ذكرها صراحةً بذكر ألفاظ دالّة عليها ضمناً لغرضٍ أراده[20].

وفي قصيدة أبي العتاهية هذه نجد حضوراً واضحاً للكناية، فقد جعلها وسيلةً لتأكيد فكرة الموت والفناء التي ركّز عليها من أوّل الأبيات إلى آخرها، حيث جعل منها وسيلةً للحكمة والوعظ، فدخل من خلالها بخفةٍ ولطفٍ إلى نفس المتلقي وجعلهما أكثر قبولاً وأنسًا؛ ولهذا لن نتناولها وفق تقسيمها إلى صفةٍ وموصوفٍ ونسبةٍ؛ لأنَّ قيمة الكناية تظهر للمتلقي دون حاجة إلى تصنيفها وتحديد أقسامها[21]، فأبو العتاهية شاعرٌ ضمّن قصيدته رسائل للمتلقي من خلال توظيفه الدّقيق للصّورة الكنائيّة التي كشفت لنا عن انفعالاته النّفسيّة، ومثال ذلك قوله معبّراً عن فناء الدنيا وزوالها، حيث يقول:

لَعَمْرُكَ مَا الدُّنْيَا بِدَارِ بَقَاءِ كَفَاكَ بِدَارِ الْمَوْتِ دَارَ فَنَاءِ
فلا تعشق الدّنيا أخي فإنّما يُرى عاشق الدّنيا بجهدِ بلاءِ[22]

فالبيت الأوّل الذي استهل به همزيته يمثّل البؤرة المركزيّة التي قامت عليها القصيدة كلّها، فالدّنيا لن تدوم لأحد، والموت سيأتي على كلّ ما فيها من مظاهر الحياة، وأبو العتاهية ينبه القارئ إلى هذه الحقيقة موظفاً أسلوب الكناية أو ما اصطلح بعض الدّارسين على تسميته "بالصّورة الإشاريّة" التي نستدلُّ بها على المعنى بتوجيهٍ بسيطٍ أو تلميحٍ خفيفٍ[23]، وفي البيت الثاني كنايةٌ عن العناء الذي يكابده كلُّ من يتعلّق بالدّنيا، ويسعى وراء ملذّاتها، إذ إنّه سيبقى في بلاءٍ دائمٍ.

وتظهر الكناية في قوله:

أَزُورُ قُبُورَ الْمُتْرَفِينَ فَلَا أَرَى بَهَاءً وَكَانُوا قَبْلُ أَهْلَ بَهَاءِ[24]

فالكناية هنا تحمل دلالة التحوّل التي تلحق بالإنسان بعد وفاته، فحياة التّرف التي كان يعيشها تزول معالمها، ويذهب بهاؤها؛ ولهذا يجب على الإنسان أن يأخذ العبرة من الموت ويتعظ بمن فارق الحياة الدّنيا، وهذا الأسلوب الكنائيّ يترك أثراً في نفس المتلقي ويجعله يتأمّل ويتفكّر بحقيقة الموت التي تأتي على كلَّ حيٍّ في هذه الدّنيا.

وتأتي الكناية واضحةً في هذه القصيدة عندما أشار أبو العتاهية إلى غفلة الإنسان، فيقول:

أمامكَ يا نومانُ دارُ سعادةٍ يدومُ النّما فيها، ودارُ شقاءِ[25]

فأبو العتاهية يوظّف في هذا البيت ثلاثَ كناياتٍ يخاطب فيها ضمير الإنسان الذي غلبت عليه الغفلة عن نهاية هذه الحياة، فجاءت الكناية الأولى (يا نومان) للدّلالة على هذه الغفلة التي يعيشها الكثير من النّاس، وأتبع هذه الكناية بكنايتين (دار سعادة، ودار شقاء) في إشارة إلى الحياة الآخرة، والحياة الدنيا اللتين على الإنسان أن يختار إحداهما، وفي دعوة تحمل النّصح والوعظ وجّه أبو العتاهية الإنسان إلى اختيار الحياة الآخرة؛ لهذا وصفها بدار سعادة دائمة النماء، خلافاً للدّنيا وما فيها من شقاءٍ وبلاءٍ.

وهكذا ترد الكنايات في هذه القصيدة بأسلوبٍ تنبيهيّ لطيفٍ؛ لما تحمله من صدقٍ في نقل مشاعر الشّاعر وعواطفه التي يغلب عليها الألم والحزن لحال الإنسان اللاهي الذي لا يعمل لآخرته، فالقصيدة غرضها الزّهد والوعظ والنّصح، والكناية من الأساليب البيانيّة التصّويرية التي تصلح لتضمينها مثل هذه الرّسائل، فضلاً عن مناسبتها للتّعبير عن الفكرة الرّئيسة في القصيدة، وهي فكرة الموت والفناء ذات الوقع الثّقيل على النّفس البشريّة التي دارت معظم الكنايات حولها؛ لهذا نكتفي بما أوردنا من أمثلةٍ تجنّباً للتّكرار.

4.المبحث الثاني: البناء التّركيبيّ:

يقوم كلُّ نصٍّ على مجموعةٍ من التّراكيب التي تُسهم في تشكيل بنائه الفنيّ، ونظراً لأنّ " النّصّ الأدبيّ يتميّز بتعدّد البنى، بينما يكاد النّص غير الأدبيّ يقوم على بنيةٍ واحدةٍ"[26]؛ جاء هذا المبحث لدراسة البنى التّركيبيّة في قصيدة أبي العتاهية وربطها بدلالاتها داخل النّص الشّعريّ؛ سعياً لإبراز دور هذه البنى في خدمة غرض القصيدة، ومن هذه البنى التّركيبيّة:

أ. أنواع الجمل والأساليب:

إنَّ النّاظر في هذه القصيدة يلاحظ أنَّ هناك مراوحةً وتقارباً بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية، إذ ورد في النّص خمس وعشرون جملة اسمية مقابل ثلاثين جملة فعلية، ممّا أضفى على النّص جوّاً من الحركة والتجدّد بالرغم من الثبات والسّكون الذي تنتجه الجمل الاسمية، وهذا ساعد على إخراج النّص من الرّتابة وكسر الضّجر والملل فيه، حيث إن " الجملة الاسمية موضوعة للإخبار بثبوت المسند للمسند إليه، بلا دلالة على تجديد أو استمرار... والجملة الفعلية موضوعة لبيان علاقة الإسناد مع دلالة زمنية على حدث في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، ويشير إلى تجديد سابق أو حاضر في الماضي والحال، كما تشير إلى استمرار دون تجدد" [27].

وبالنّظر إلى القصيدة نلحظ المراوحة بين الجمل الاسميّة والفعليّة بدءاً من البيت الأوّل، حيث وظّف الشّاعر الجمل الاسميّة لغرض الوصف وإثبات حقيقة فناء الدّنيا، فبدأ خطابه بجملٍ اسميةٍ (لعمركَ ما الدّنيا بدار بقاء)، وهي بدايةٌ قويةٌ ملفتةٌ، فالقسم يحمل دلالة التّوكيد والثّبات، ثمّ أعقبها في الشّطر الثّاني بجملةٍ فعليةٍ (كفاك بدار الموت دار فناء)، فبالرّغم من أنّ الجملة فعليةٌ إلا أنّها جاءت مؤكّدة ومثبتة لحتمية الأمر بدلالة الفعل الماضي.

واستمرّ الشّاعر في هذه المراوحة إلى نهاية الأبيات حيث تطغى الكثافة الاسمية تارةً، والفعلية تارةً أخرى حسب ما يقتضيه الحال، فنلحظ مثلًا في هذين البيتين الكثافة الاسمية:

وَمَا الدَّهْرُ يَوْمًا وَاحِدًا فِي اخْتِلَافِهِ وَمَا كُلُّ أَيَّامِ الْفَتَى بِسَوَاءِ

وَمَا هُوَ إِلَّا يَوْمُ بُؤْسٍ وَشِدَّةٍ وَيَوْمُ سُرُورٍ مَرَّةً وَرَخَاءِ[28]

حيث أراد فيهما وصف الدّهر وذمّه، وإثبات تقلّبه وتصرّفه وهو ما يتناسب مع دلالة الجملة الاسميّة، أمّا في قوله:

أَيَا عَجَبًا لِلدَّهْرِ لَا بَلْ لِرَيْبِهِ يُخَرِّمُ رَيْبُ الدَّهْرِ كُلَّ إِخَاءِ

وَشَتَّتَ رَيْبُ الدَّهْرِ كُلَّ جَمَاعَةٍ وَكَدَّرَ رَيْبُ الدَّهْرِ كُلَّ صَفَاءِ[29]

نرى هنا طغيان الكثافة الفعليّة التي برهنت على ذم الدّهر وتجدّد الصّفات الذّميمة فيه واستمراريتها وهو ما يتناسب مع الجمل الفعلية ودلالتها الزّمنية، وكأنَّ الشّاعر أراد بهذه المراوحة والكثافة تعبيراً نفسياً يفصح فيه عمّا يعتريه من قلقٍ على حال الغافلين اللاهثين وراء ملذّات هذه الدنيا المتقلّبة الرّاكنين إليها، وقد استمرّ الشّاعر على هذا النّهج من المراوحة إلى آخر أبياته بما يخدم غرضه.

وقد وظّف الشّاعر هذه الجمل بسياقاتٍ متنوعةٍ هيمن عليها الأسلوب الخبريّ، حيث اشتمل على ثمانٍ وأربعين جملةً خبريةً بعض منها جاء مؤكداً بأدوات التّأكيد؛ من أجل إقناع النّاس والتّأثير في نفوسهم، مراعياً بذلك حال المتلقين الذين كانوا غافلين غارقين في متع الدنيا وملذّاتها، فمثلاً في قوله: (لَعمرُكَ ما الدَنيا...) استخدم اللام المُوطّئة للقسم؛ ولأنّ الشّاعر هنا في مقام الوصف لحقيقةٍ لا تحتمل العواطف كانت هذه الهيمنة مناسبةً لغرض القصيدة، فمن المعلوم أنَّ الخبر قد يخرج عن غرض الإفادة بالخبر إلى أغراضٍ أخرى تُستفاد بالقرائن، ومن سياق الكلام كالتّحسر، والتّحذير، والتّذكير فيما بين المراتب وغيرها، والمرجع في معرفتها إلى الذّوق والعقل السليم[30].

نلاحظ مثلاً في الشّطر الثّاني من البيت الرّابع خروج الخبر عن غرض الإفادة إلى النّصح والتّحذير الصّريح للتخلّي عن التّكبّر والتّجبّر والأمر بالتّواضع؛ لأنّ الإنسان سيعود إلى أصله الذي خُلق منه وهو الطّين والماء:

فَلَا تَمْشِ يَوْمًا فِي ثِيَابِ مَخِيلَةٍ فَإِنَّكَ مِنْ طِينٍ خُلِقْتَ وَمَاءِ[31]

وفي البيتين السّابع والثّامن خرج الخبر إلى غرض التّذكير بما بين المراتب من تفاوتٍ، فهو يبيّن أنّ الأيام ليست سواء، حيث يقول:

وما الدّهرُ يوماً واحداً في اختلافهِ وما كلُّ أيام الفتى بسواءِ

وما هو إلّا يومُ بؤسٍ وشدّةٍ ويومُ سرورٍ مرّةً ورخاءِ[32]

وفي البيت التّاسع عشر نرى الخبر خرج لغرض التحذير والتخويف من الغفلة ولزوم العمل والتزوّد للآخرة، حيث يقول:

خُلِقْتَ لإحدى الغايتينِ فلا تَنَمْ وكُنْ بين خوفٍ مِنْهما ورجاءِ[33]

إلا أنّ الهيمنة الخبريّة في النّصّ لم تنفِ دور الأسلوب الإنشائيِ الذي ظهر في سبع جملٍ، ومعلوم ما لهذا الأسلوب من دورٍ في بعث المشاعر وإيقاظ الهمم، فكان الشّاعر يوظّفه بين الفنية والأخرى لبث الرّوح في الأبيات، فنجده قد بدأ بالقسم (لَعَمْرُكَ) الذي له دور في شدِّ انتباه السّامع ولفته لعظم الأمر الذي أقسم من أجله، كذلك استخدام أسلوب النّهي، ومعلوم أنّ النّهي طلب

الكفّ عن الشّيء، لكن قد تخرج هذه الصيغة عن أصل معناها إلى معانٍ أخرى، تُستفاد من سياق الكلام وقرائن الأحوال"[34]، وقد ورد هذا الأسلوب ثلاث مرّاتٍ في القصيدة (لا تعشق، لا تمشِ، لا تنم)، ونراها في سياقاتها خرجت لمعنى النّصح والإرشاد عندما يأمر بترك عشق الدنيا، وعدم المشي بخيلاء، والتحذير من الغفلة، إذ أراد بذلك نقله من ظلمة الغفلة إلى نور اليقظة.

أمّا النّداء فقد ورد مرّتين (أيا عجبا، يا نومان)، وقد جاء توظيف الشّاعر لأسلوب النّداء خادمًا لغرضه، ونجده استخدم (أيا، يا) وهما حرفا نداء للبعيد، حيث إنّه أراد بقصيدته خطاباً يصل إلى القاصي والدّاني، وقد خرج النّداء عن معناه الأصليّ إلى معنى التّعجب الذي أراده الشّاعر بقوله: (أيا عجبا)، وباستخدام أداة النّداء للبعيد مع التّعرض لغرض التّعجب نرى وكأنّ الشّاعر أطلق هذا النّداء إلى الأفق البعيد اللامحدود ليبلغَ مراده من تنبيه الغافلين إلى تقلّب الدّهر ونوائبه وعدم الركون إليه، وكأنهم باقون لغير زوال، كذلك أراد من هذا النّداء الحقيقي المباشر "يا نومان" أن يبرز للمخاطَب عظم شأنه رغم غفلته وغيابه.

أمّا أسلوب الأمر فقد ورد مرّةً واحدةً في القصيدة (وكُنْ بين خوفٍ منهما ورجاء)، والمأمور هنا هو الإنسان المقصود بالخطاب حيث طلب منه الخوف من النّار والعمل لبلوغ الجنة، فكانت وظيفة الأمر هنا وظيفة تكليفيّة وهذا جعلها تخرج لمعنى الإلحاح والتعبير عن رغبة الشّاعر القوية لتحقيق مراده من هذا الأمر.

وممّا سبق يظهر للباحث تركيز الشّاعر على الغرض الإخباريّ والوعظيّ في النّص مع عدم إغفال الجانب الانفعاليّ، وهذا التّركيز يلتقي مع موضوع القصيدة وغرضها الرّئيس، فمن الواضح أنّ الشّاعر من خلال حضور الأساليب الخبرية خرج من غرض الإعلام والإخبار إلى المبالغة في تأكيد غرضه في النّصح والوعظ.

ب. الأزمنة الواردة في القصيدة:

من المعلوم أنَّ الجملة الفعلية لا بدّ أن تقترن بزمنٍ معينٍ؛ ولأنّ الزّمن أصل الفعل، فالجملة الفعلية موضوعةٌ أصلاً لإفادة الحدوث في زمنٍ معينٍ، ولكلّ صيغةٍ فعليةٍ دلالةٌ ومعنى، فمثلاً (عاد) في الماضي تفيد حدوث العودة في الماضي وانتهائها، أمّا صيغة المضارع مثل (يعود) تفيد حدوث العودة في الزمن الحاضر، و(سيعود) تفيد حدوث العودة في المستقبل[35]، لذلك كان لا بدّ من تتبّع الصّيغ الواردة في النّصّ للكشف عن أسلوب الشّاعر في ربط دلالة الزّمن بغرض القصيدة ومراده.

حيث وردت صيغة الماضي في القصيدة خمس عشرة مرة، وهذه الصيغة تفيد تمام وقوع الحدث وانتهائه كما تفيد التوكيد، وقد استخدمها الشاعر لسرد أحداث ماضية مؤكدة، وأكثر ما أسند إليها الضمير الغائب أو الاسم الظاهر؛ ليثبت بذلك أن هذا أمر قد وقع ولا بد للمتلقي من الانتباه وأخذ الحيطة والحذر، ممّا يجعله في حالة دائمة من القلق الذي ينعكس إيجاباً عليه، ويوقظه من غفلته التي وصفه بها (يا نومان).

أمّا صيغة المضارع التي تفيد الاستمرار والتّجدد شيئاً فشيئاً بحسب المقام، فقد وردت سبع عشرة مرّة، وفي كلّ مرّة كانت تفيد التّكرار والتّجدد والاستمرارية، مثال ذلك قول الشّاعر: (ترى عاشق الدنيا بجهد بلاء)، فقد جعل التّعب والجهد ملازمين دائما لعاشق الدنيا اللاهث خلفها، كما أفادت الصّيغة التّكرار والتّجدد وتقلّب الأحوال عند قوله: (يخرّم ريبُ الدّهر، أزور، يعيا، تنمو).

ووردت صيغة الأمر مرةً واحدةً في النّصّ (وكُنْ بين خوفٍ منهما ورجاء)، وأسند فعل الأمر لضمير المخاطب؛ رغبةً منه في تحقيق الأمر والإلحاح عليه من خلال الخطاب المباشر الذي وجهه للمتلقي؛ ليوقظ فيه حس المسؤولية ويشعره بعظم الأمر المُوكل إليه.

نستنتج ممّا سبق أنَّ هذه المراوحة والالتفات بين الأزمنة من ماضٍ ومضارعٍ وتوظيفهما لم يكن خبط عشواء، إنّما تحولّت إلى سمةٍ أسلوبيّة عبّر الشّاعر من خلالها عن موقفه من الزمن، ففي حين ورد المضارع سبع عشرة مرّة، والماضي خمس عشرة مرة، لم نلحظ ورود أيّ صيغةٍ تدلُّ على المستقبل، ممّا يدلُّ على ضيق امتداد الوقت وقصره في نظر الشّاعر، وقد يكون بهذا لا يصف زمناً حقيقياً، وإنّما زمناً نفسياً حاول من خلاله إثبات حقيقة الفناء والموت ساعياً بذلك إلى تنبيه المتلقي إلى الحسرة التي سيقع بها لو نفذَ الأمرُ المحتوم وهو ما زال في غفلته لم يتيقظ، فمن لم يتعظ من الموت، ولا يعمل للآخرة ويجتهد للفوز بها، سيكون مصيره الخسران.

ج . التقديم والتأخير:

تقوم الجملة في اللغة العربية على ركنين رئيسين، هما: المسند والمسند إليه، ومن خلال هذه البنية التركيبية للجمل المكوّنة للنّص وما يحدث فيها من تقديم وتأخير يمكن الكشف عما أُضمِرَ في النص من دلالةٍ عمد إليها الشّاعر قصداً أو عفواً؛ نظراً للحالة الشّعوريّة التي اعترته عند نظمه للقصيدة، إذ إنّ للتّقديم والتّأخير دوراً مهماً ذكره عبد القاهر الجرجاني بقوله: " هو بابٌ كثير الفوائد، جمُّ المحاسن، واسع التصرّف، بعيد الغاية، لا يزال يفترُّ لك عن بديعة،..... ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطُف عندك، أن قُدِّم فيه شيء، وحُوِّل اللفظُ عن مكانٍ إلى مكان"[36].

ومن خلال دراسة القصيدة نجد عدّة نماذج للتقديم والتأخير، استطاع الشاعر من خلالها توظيف الأسلوب بما يتناسب مع السياق؛ لخدمة غرضه وترسيخ فكرته وجذب المتلقي لها حيث " يُقدّم المسند إذا وُجِدَ باعثٌ على تقدّمه، ... أو إذا أُريد به غرضٌ من الأغراض"[37]، ومثال ذلك قوله: (ولله نعماءٌ علينا، ولله إحسانٌ، في الناسِ شرٌّ لو بدا ما تعاشروا)، إذ نلاحظ تقدّم الخبر شبه الجملة على المبتدأ، إذ الأصل فيما سبق (نعماءٌ لله، إحسانٌ لله، شرٌّ في الناس)، إلا أنَّها لو جاءت على أصلها لظنَّ ظانٌّ إنّما جاء إسناد النعمة والإحسان لله تعظيماً وأنّه قد يختصُّ بهما غير الله، إلا أنّه بالتّركيب الوارد اختصَّ النّاس الذين هم أهل الدنيا بالشّرّ، واختصَّ اللهَ - سبحانه وتعالى - بالإنعام والإحسان على الخلق دون غيره، ومن خلال التقديم في هذه الأمثلة تحقّقت المبالغة في بثِّ شعور الزّهد بالدّنيا وأهلها، والتّوق للآخرة والرّغبة في الفوز بها.

وظهر في القصيدة تقدّم الخبر شبه الجملة الظّرفيّة على المبتدأ، في قول أبي العتاهية (أمامك يا نومان دار سعادة)، والأصل فيها (يا نومان دار سعادة أمامك)، وهنا يلفت الشّاعر انتباه المتلقي إلى الهيمنة الزّمنيّة؛ لأنّ المذكور أولاً يبقى أعلق في الذّهن، إذ أراد الإشارة إلى زمن السّعادة والبقاء الدّائم وهو في المستقبل المُتمثّل في الآخرة، وليس في الحاضر المُتمثّل في الدّنيا، وهو بهذا يؤكّد فكرة فناء الدّنيا ضمناً، وإن لم يصرّح بها علناً.

وكذلك ورد نمطٌ آخر من أنماط التّقديم في الجملة الاسمية وهو تقديم المُتعلّق بخبر الحروف والأفعال النّاسخة، كما في قوله:(فإنّك من طينٍ خُلقت وماءٍ)، إذ تقدّمت شبه الجملة (من طين) على الخبر وهو الجملة الفعلية (خُلقت)، في حين أنّ الأصل فيها (فإنّك خُلقت من طينٍ وماءٍ)، ولكن تقدّمت شبه الجملة (من طين)؛ لأنّها مركز الأهميّة ومحطّ الفائدة في سياقها الواردة فيه، فالشّاعر عندما نهى عن التكبّر والتجبّر أراد أن يلفت المتلقي إلى أصل خَلْقه وهو الطين، فلم تكن الأهمية لفعل الخلق، فهو حاصلٌ لا محال، وإنّما كانت الأهمية لأصله.

ومثل ذلك قول الشاعر: (وكانوا قبلُ أهلَ بهاء)، إذ تقدّم الظّرف على خبر كان، فالأصل فيها (وكانوا أهلَ بهاءٍ قبلَ الموت)، ولكن تقدُّم الظّرف كان الأنسب للبيان عن دلالة المعنى، إذ إنَّ الشّاعر أراد أن يركّز على الظّرفية الزّمنيّة للبهاء، فهو ممّا اتّصف به أهل القبور قبل موتهم وحلولهم فيها، فهو لم يرَ ذلك البهاء عندما زار قبورهم، وهي دلالة على زوال التّرف والبهاء وفنائه بالموت، وتأكيد فكرة الزّهد بالدّنيا وملذّاتها الفانية.

كما جاء تقدّم شبه الجملة المُتعلّقة بالفاعل على الفعل والفاعل معاً، ومثال ذلك قول الشّاعر: (وللنقصِ تنمو كلُّ ذات نماء)، والأصل فيها (تنمو كلُّ ذات نماء للنقصِ)، ولكنَّ هذا

الانزياح التّركيبيّ في بناء الجملة الفعليّة جاء مناسباً للسّياق الذي وردت فيه، فالتّركيز هنا لم يكن على فعل النّمو وفاعله، إنّما كان على منحى هذا النّمو ونهايته، وهو النّقص الذي كُني به عن الموت والفناء؛ ليكون بذلك محور تفكير المتلقي واهتمامه.

وهكذا يتضح لنا أنَّ التقديم والتأخير أسهم في إثراء النّصّ وكسر نمطيّته، وجاء توظيفه منسجماً مع غرض النّصّ ورؤية الشّاعر.

5.المبحث الثالث: المستوى الموسيقي:

إنَّ أول ما يلفت انتباه دارس النّصّ الشّعريّ عند البحث في المستوى الموسيقيّ فيه هو ما يميّزه عن النّصّ النّثريّ، وهو البناء العَروضيّ وما يشيعه من نغمٍ موسيقيٍّ ينسجم مع الفكرة والمعنى العام للنّصّ فيشدُّ انتباه السّامع ويستثير الإحساس عنده، كما يقول إبراهيم أنيس: " فليس الشّعر في الحقيقة إلّا كلاماً موسيقيّاً تنفعل لموسيقاه النّفوس، وتتأثّر بها القلوب"[38].

من هنا تتجلّى أهمية دراسة موسيقى الشّعر بجانبيها، فلا يكتفي الدّارس بالموسيقى الخارجيّة منها (الوزن والقافية)، إنّما يلزمه أن يشركها بدراسة الموسيقى الدّاخليّة منها التي تنبعث من الحرف والكلمة؛ لما لها من دورٍ مهمٍّ في النّغم الموسيقيّ، فليس:" الوزن والقافية كلَّ موسيقى الشّعر، فللشّعر ألوانٌ من الموسيقى تعرضُ في حشوه، وشأن موسيقى الإطار تحتضن موسيقى الحشو في الشّعر، شأن النّغمة الواحدة تؤلّفُ فيها الألحان المختلفة في موسيقى الغناء"[39]، فلا يخفى على متذوّق الشّعر ما تشيعه ألوان البديع مثلاً وتكرارها أو تكرار نغمةٍ صوتيّةٍ معيّنةٍ من نغمٍ وترنيمٍ موسيقيّ يُطرب السّامع ويقعُ في نفسه، لذلك كان لا بدَّ من دراسة المستويين لما لهما من دورٍ يكمّل بعضُه بعضاً في إبراز جمال موسيقى القصيدة وأثره على المتلقي.

المطلب الأوّل: الموسيقى الخارجيّة:

الموسيقى الخارجيّة هي البنية العَروضيَة للشّعر، ولا يمكن دراسة موسيقى الشّعر بمعزلٍ عن هذه البنية، حيث إنَّ " العَروض هو علم موسيقى الشّعر"[40]، وما تقوم عليه هذه البنية العَروضيّة هو الوزن والقافية وما يتخلّلهما من زحافاتٍ وعللٍ، فالشّعر في أبسط تعريفاته كلامٌ موزونٌ مقفّى، وعند النّظر في همزيّة أبي العتاهية وموسيقاها الخارجيّة، نلاحظ ما يأتي:

أ- الوزن العَروضيّ للقصيدة:

لَعَمْرُكَ مَا الدُّنْيَا بِدَارِ بَقَاءِ كَفَاكَ بِدَارِ الْمَوْتِ دَارَ فَنَاءِ[41]

ن – ن/ ن – – –/ ن – ن/ ن – – // ن – ن/ ن – – –/ ن – ن/ ن – –

فعولُ مفاعيل فعولُ مفاعي فعولُ مفاعلين فعولُ مفاعي

من هنا وبالنّظر للقصيدة وتقطيعها عروضيّاً، نجدها قد نُظمت على ما يتوافق وبناء القصيدة العموديّة، حيث جاءت على البحر الطّويل، وهو بحرٌ رحبُ الصّدر، فلم يبلغ بحرٌ ما بلغه الطّويل من كثرةٍ في الحروف والمقاطع، ممّا يتيح للشّاعر مجالاً واسعاً للتّعبير عمّا يختلج في نفسه من مشاعرَ عميقةٍ تتطلّب طول نفسٍ وتروٍ وأناةٍ، يقول إبراهيم أنيس: (على أنَّ البحر الطّويل قد نُظم منه ما يقرب من ثلث الشّعر العربيّ، وأنه الوزن الذي كان القدماء يؤثرونه على غيره، ويتخذونه ميزاناً لأشعارهم، ولاسيما في الأغراض الجدّية الجليلة الشّأن"[42]، وهو بحرٌ سخي النّغم؛ حيث إنّه يقوم على بنية إيقاعيّة ثنائيّة (فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن) لها قدرةٌ على إشاعة النّغم الموسيقيّ الذي يعدُّ العنصر الأهم لجذب السّامع والتّأثير فيه، مما يجعل القول أوقع في النّفس، وبهذا يظهر لنا أنَّ أبا العتاهية كان موفّقاً في نظم قصيدته على البحر الطّويل؛ فقصيدة كهذه ذات غرضٍ جليلٍ يتمثّل بالحكمة والوعظ والزّهد في الدّنيا تحتاج بحراً رزيناً كالطّويل.

ب- الزّحافات والعلل:

يحدث أن تطرأ تغييراتٌ على تفعيلات الأوزان الشّعريّة إمّا بحذفٍ أو زيادةٍ، أو تسكين متحرّكٍ أو تحريك ساكنٍ، ومن هذه التّغييرات ما هو خاصٌّ بتفعيلات الحشو، وتسّمى الزّحاف وهو " تغييرٌ يحدث في حشو البيت غالباً، وهو خاصٌّ بثواني الأسباب، ومن ثمَّ لا يدخل الأوتاد، ودخوله في بيتٍ من القصيدة لا يستلزم دخوله في بقية أبياتها"[43]، ومنها ما هو خاصٌّ بتفعيلات العروض والضّرب، ويسمّى العلة وهو" كلُّ تغييرٍ يطرأ على تفعيلة العروض أو الضّرب، وإذا ورد هذا التغيير في أول بيت من القصيدة التزم في جميع أبياتها"[44].

ويقوم البحر الطّويل في بنائه على تفعيلتين رئيستين (فعولن، ومفاعيلن)، يتضمّن كلُّ شطرٍ أربع تفعيلات يتخلّلها أشكالٌ عدّة من الزّحافات والعلل على نحو: القبض، والحذف، والخرم، والبتر، والكف وهو نادر، وقد تضمّنت القصيدة مئة وستين تفعيلة بمعدل ثماني تفعيلات في كلِّ بيتٍ، وردت على النحو التّالي: واحدة وسبعون تفعيلة صحيحة (فعولن مفاعيلن)، وسبع وستون تفعيلة مقبوضة، والقبض هو: حذف الخامس الساكن فتصبح (فعولُ، مفاعلن)، وقد جاءت التفعيلات المقبوضة مُوزّعة على الأبيات العشرين تكثرُ فيه أحدها، وتقلُّ في آخر، وواحدة وعشرون تفعيلة محذوفة، والحذف هو: حذف السبب الأخير من التفعيلة فتصبح (فعو، مفاعي)، وقد وردت مرتين في عروض المطلع وضربه، ثمَّ التزمها الشّاعر علّةً في الضّرب، وتفعيلة واحدة مكفوفة، والكف هو: حذف السّابع السّاكن فتصبح التفعيلة (مفاعيلُ).

ويظهر للباحث أنَّ هذه المراوحة بين التّفعيلات الصّحيحة، والمقبوضة، والمكفوفة أخرج القصيدة عن الرّتابة، وأضفى عليها نغماً موسيقياً يتوافق مع حالة الشّاعر النّفسيّة، إذ جاءت التّفعيلات الصّحيحة في وصف الشّاعر للدّنيا وحال أهلها، أمّا التّفعيلات المقبوضة والمحذوفة فقد جاءت لتوحي بدلالاتٍ عميقةٍ عمّا اختلج الشّاعر وراوده من انفعالاتٍ مختلفةٍ ساقته لافتتاح قصيدته بالقسم (لعمرك)؛ ليوحي بعظم ما اختلج نفسه من حزنٍ وحسرةٍ على حال النّاس اللاهثين وراء الدّنيا وزينتها (عاشق الدنيا، ثياب مُخيلة، قبور المُترفين)، وقلقٍ على الغافلين عن حتمية فنائها وموتهم (فلا أرى بهاء، وللنقص تنمو، أمامك يا نومان)، فإذا حانت ساعة الانتقال من دار الفناء إلى دار البقاء وجدوا أنفسهم بلا زاد ولا عدّة تعينهم على بلوغ الغاية (خُلقت لإحدى الغايتين فلا تنم).

ج- القافية والروي:

اختلف العلماء في حدِّ القافية، ووقفوا منها مواقفَ عدّة: فالأخفش يرى أنّها آخر كلمةٍ في البيت الشّعريّ، ويرى قطرب أنّها الحرف الذي تُبنى عليه القصيدة، وهو المُسمّى بالرّوي، ويرى الفراهيديّ أنّها من آخر حرفٍ ساكنٍ في البيت إلى أول ساكنٍ يليه مع المتحرّك الذي قبل السّاكن[45]، ويقول إبراهيم أنيس " ليست القافية إلا عدّة أصوات تتكرّر في أواخر الأشطر أو الأبيات من القصيدة، وتكرّرها هذا يكون جزءاً هاماً من الموسيقى الشّعريّة"[46]، ومن هنا يتضح لنا أنّ القافية نغمٌ موسيقيٌّ متشابهٌ يتّبعه الشّاعر في أواخر الأبيات يلتزم فيه بناءً عروضيّاً موحّداً، وهي عنصرٌ رئيسٌ في تكوين الموسيقى الخارجيّة للشّعر.

وتصنّف القافية بحسب الرّوي، وهو " الحرف الصّحيح آخر البيت، وهو إمّا ساكنٌ، وإمّا متحرّكٌ"[47]، إلى قافيةٍ مطلقةٍ " يكون فيها الرّوي متحركاً، أي أطلق الصوت"[48]، وقافيةٍ مقيّدةٍ " يكون فيها حرف الرّوي ساكناً، أي أنّه قيد عند إطلاق الصّوت"[49].

وبالنّظر إلى همزية أبي العتاهية يظهر التزامه قافيةً موحدةً في القصيدة كلّها، هي الهمزة حسب رأي قطرب، وجعل قافيته مطلقة الروي ممدودةً مردوفةً بالألف، إذ أُشبِعت كسرة الهمزة ياءً، وسُبقت بألف " فكانت في حقيقتها الصّوتيّة مدّتين ينفتح فيهما الفم وينطلقُ الصّوت،..... وهذا المدُّ المُضاعف يدلُّ صوتياً على نداءٍ أو تعجبٍ أو استغاثةٍ أو توجّعٍ، كما يظهر من استعماله في عدّة صيغٍ نحويّةٍ"[50]، وهذا البناء يتناسب مع غرض القصيدة ويصور موضوعها، فإذا لاحظنا الارتفاع في امتداد الألف والانكسار في امتداد الياء مع ضعف الحرف الفاصل بينهما وجدناه مصوّراً لحال الإنسان وهو يبذل جهده للاستزادة والعلو في الدّنيا، ثم يذهب كلُّ ذلك إلى الزّوال والفناء في لحظة ضعفٍ من الإنسان يعجز عن ردّها، وهي الموت.

كذلك اختار رويّاً مناسباً لغرض القصيدة، فالهمزة حرفٌ حلقيٌّ يتميّز بالشّدّة والجهارة الصّوتية، وجاءت مكسورةً مشبعةً بالياء، ممّا أعطى امتداداً للصّوت يساعد الشّاعر أن يعبّر فيه عمّا اختلج نفسه، وأن يوصله ويتجاوز به المسافات فيسمع به كلُّ من على الأرض.

المطلب الثاني: الموسيقى الدّاخليّة:

تمثّل الموسيقى الخارجيّة الهيكل العالم لبناء القصيدة الذي يشترك فيه الشّعراء جميعهم، في حين أنَّ الموسيقى الدّاخليّة تمثّل المحور الرّئيس الذي يتفاوت الشّعراء في تشكيله، فمن خلالها نستطيع تمييز أسلوب شاعر عن آخر، بل إنّها تبرز قدرة الشّاعر وكفايته الشّعريّة، ومن هنا كان لا بدّ من الوقوف على أبرز ظواهر الموسيقى الدّاخليّة في همزيّة أبي العتاهية؛ لما لهما من دورٍ في صناعة الجرس الموسيقيّ وتأثيره في نفس المتلقي، وأبرز هذه الظواهر التّكرار الذي يسهم بدورٍ كبيرٍ في تشكيل موسيقى النّصّ الدّاخلية وإشاعة النّغم الموسيقيّ فيه، فهو" يضيف البُعد الغنائيّ أو الرّوح الغنائيّة للنّصّ؛ لأنّه يُشبه القافية في الشّعر بشكلٍ أو بآخر"[51]، كما يساعد على فهم جو النّصّ ونفسيّة الشّاعر، من خلال تكرار صوتٍ أو لفظٍ معيّن وما يحمله كلٌّ منهما من دلالةٍ، فالتّكرار " يمسُّ الجانب اللفظيّ، لكنّه لا ينفصل عن الجانب الدّلاليّ، إذ إنّه يستحوذ على طاقةٍ إيقاعيّةٍ وقيمةٍ جماليّةٍ لا يمكن الاستهانة بها"[52]، إذ إنَّ هذه الألفاظ ما هي إلا قوالب مشحونة بدفقاتٍ شعوريّة يستخدمها الشّاعر وسيلةً يعبّر من خلالها عن خلجات نفسه والحالة التي يعيشعها وقت نظم قصيدته، وعند النظر في القصيدة موضع الدّراسة نلاحظ ظهور نمطين من التّكرار فيها:

أولهما: تكرار الحرف، فمن المعلوم أنَّ حروف اللغة العربيّة تنقسم إلى صوامت (الحروف)، وصوائت (الحركات)، ولكلّ حرفٍ منها صفاتٌ تميّزه عن الآخر، وتحمل دلالاتٍ عميقةً في سياقاتها، ولخدمة غرض الدراسة قام الباحث بإحصاء تكرار الحروف الواردة في النّصّ، في جدول وضّح فيه صفات الحروف من جهرٍ، وهمسٍ، وشدّة، ورخاوةٍ، حسب تصنيف كمال بشر[53]، وذكر فيه عدد مرّات التّكرار - مرّتين فأكثر- مع التنبيه إلى أنَّ الباحث رتب الحروف بناءً على عدد مرّات تكرارها لا على نظامها الألفبائي، فكانت على النحو التالي:

الحروف الصوائت	صفاتها	عددها
ا/ى	جميعها أصوات مجهورة تتميّز بجريان النفس دون توقف.	95
و		11
ي		11
الحروف الصوامت:	صفاتها	عددها
ل	مجهور، متوسط	89
و	مجهور، متوسط	65
م	مجهور، متوسط	59
ء	مجهور، شديد	50
ي	مجهور، رخو	48
ر	مجهور، متوسط، مكرر	45
ب	مجهور، شديد	36
ن	مجهور، متوسط	36
ت	مهموس، شديد	35
ه	مهموس، رخو	33
ف	مهموس، رخو	28
د	مجهور، شديد	24
ك	مهموس، شديد	21
ع	مجهور، متوسط	15
ق	مجهور، شديد	15
ج	مجهور، شديد	10
خ	مهموس، رخو	10
س	مهموس، رخو	10
ح	مهموس، رخو	9
ش	مهموس، رخو	9
ز	مجهور، رخو	4
ص	مهموس، رخو	4
ط	مجهور، شديد	4
ض	مجهور، رخو	3
ث	مهموس، رخو	2
غ	مجهور، رخو	2

بالنّظر للجدول السّابق نلاحظ اشتماله على كلِّ أصوات اللغة*، ممّا يدلُّ على ثروة الشّاعر اللغويّة، وكأنّه بهذا يسعى إلى كمال التّعبير وسعته، فنجده لا يدّخر جهداً لإيصال فكرته وشعوره للمتلقي، وظهر كذلك تركيزه على الامتدادات الصّوتيّة وهيمنتها على النّصّ الشّعريّ، إذ لا يخلو

بيتٌ شعريٌّ منها، فهي تتيح مجالاً واسعاً لتفريغ الدّفقات الشّعوريّة المُختلجة في نفس الشّاعر، بما تتصف به من جهرٍ وجريان للصّوت يعطيها طولاً في زمن النّطق فتكون أوضح في السّمع، إذ " إنَّ أهمَّ خاصّة من خواص الحركات هي قوّة الوضوح السّمعيّ"[54]، وهي بهذا تمثّل دوراً بارزاً في إيصال المعنى "وقد وجدوا أنَّ هذه الأصوات تبرز أثناء الكلام، ويندر أن تخفى على سمع السّامع حين تبعد المسافة بين المتكلّمين"[55].

من هنا تتجلّى لنا العلاقة القويّة بين هذه الهيمنة التّكراريّة وغرض النّصّ، فأبو العتاهية أراد بها رسالةً عامةً يجهر بها للنّاس كافةً قريبهم وبعيدهم؛ ليوقظهم من غفلتهم وانشغالهم (يا نومان)، فهي - أي الهيمنة التّكراريّة - تمنح " النّصّ امتداداً إيقاعيّاً يكاد لا ينتهي، وهي تناسب ارتفاع الصّوت في أثناء النّداء للبعيد"[56]، فكانت هذه الامتدادات الصّوتيّة بمثابة أداة تنبيهٍ لهم " ويكون بذلك التّكرار- في حال انشغال السّامع - شكلاً من أشكال التنبيه، ويكون في حالة نقص القدرة الإدراكيّة وسيلة مساعدة لمضاعفة وقت الخطاب، ومن ثمَّ إعطاء فرصة أوسع للسّامع لاستقبال الرسالة ومتابعتها"[57].

وبتحليل الجدول السّابق نجد أنَّ الهيمنة كانت للأصوات المجهورة، إذ لا نعثر ضمن العشرة حروف الأولى إلّا على حرفين مهموسين، هما (ت، ه)، وهذا يدلُّ على أنَّ القصيدة تضجُّ بالأصوات المجهورة، دلالةً على أنَّ الشّاعر أراد أن يُعلن عن أمرٍ جللٍ كلٌّ منّا وارده لا محالة، وهو الموت الذي لا بدّ من اليقظة والاستعداد له، فنجد أقوى الأصوات كثافةً وتردّداً صوت (اللام) الذي ورد تسعاً وثمانين مرّةً، بالإضافة إلى حروف(و، م، ء، ي، ر) وهي جميعها مجهورة تتراوح بين الشّدّة والرّخاوة والتّوسط، ولا نغفل عن صوت التّكرار في حرف (الرّاء) الذي يبعث الحركة والحيوية ويوحي بالتّعاقب في النّصّ، ممّا شكّل إيقاعاً موسيقيّاً متوازناً فيه.

كذلك كانت الأصوات المهموسة حاضرةً في القصيدة بما تحمله من نغمٍ موسيقيٍّ هامسٍ، مثل: (ت، ه، ف، ش) بسبب جريان شيء من الهواء معها، وهذا يعكس الحالة الانفعاليّة عند الشّاعر، فهو بقدر خوفه وجزعه على النّاس كان مفعماً بالحزن والألم على حالهم.

وهكذا نجد في النّصّ مراوحةً لطيفةً بين المجهور والمهموس، والشّديد والرّخو والمتوسط، ممّا أعطى للنّصّ سلاسةً في النّطق بعيدة عن الوعورة والجفاف، وجعل له ارتباطاً مع ما يصبو إليه من وعظٍ وإرشادٍ وحكمةٍ، فكما عملت هذه المراوحة على بعث الشّعور بالحزم والصّرامة كذلك بعثت الشّعور باللين والرّقة؛ لما تحمله هذه الحروف من أنغامٍ موسيقيّةٍ عبّرت عن حالة الشّاعر،

فنجدها تعلو حيناً لما يختلج الشّاعر من خوفٍ وجزعٍ، وتهبط حيناً آخر لما يعتريه من انكسارٍ وحزنٍ على حال الغافلين يساعده في إبراز ذلك النّغم الحزين الذي يشيعه صوتا (ن، م).

ثانيهما: تكرار اللفظ: إذا تتبّعنا الألفاظ المُكرّرة في النّصّ نجد لفظة (الدّنيا) تكرّر ورودها خمس مرّات في البيت الأوّل والثّاني، ممّا جعلها بدايةً مُلفتةً تدفع المتلقي إلى النّظر في السّياقات الواردة فيها، فيجدها وردت ثلاث مرّات بلفظ صريح (ما الدّنيا بدار بقاء، فلا تعشق الدنيا، يُرى عاشق الدّنيا بجهد بلاء)، ومرّتين يعدل الشّاعر عن اللفظ الصّريح ويخرج بها عن المألوف (دار الموت، دار فناء)، وهي كلُّها ألفاظٌ تحمل في دلالاتها تأكيداً لما أراده الشّاعر من ذمٍّ للدّنيا وتأكيد فكرة الفناء، بذلك يظهر لنا كيف أنَّ أبا العتاهية قد وُفِّقَ في اختيار اللفظة وتوظيفها توظيفاً مقصوداً في سياقاتٍ تخدم غرض القصيدة ومضمونها الزّهديّ.

وتبقى فكرة ذم الدّنيا تلحُّ على الشّاعر، فنجده يكرّر في البيتين السّابقين نفسهما لفظي (تعشق، عاشق)، وهما لفظان وإن اختلفا في بنائهما الصّرفيّ، إلّا أنّهما يعودان للجذر نفسه (عشق)، وبالرّغم من أنَّ العشق شيءٌ سامٍ يسمو بالإنسان، إلا أنّه في هذا السّياق أخذ معنى مختلفاً تماماً (فلا تعشق الدّنيا، يُرى عاشق الدّنيا بجهد بلاء) ممّا يظهر موقف الشّاعر من الدّنيا بصورةٍ جليّةٍ واضحةٍ.

وفي بيان موقفه من الدّهر يكرّر الشّاعر لفظ (يوم) خمس مرّات، مرّة في البيت الرّابع (فلا تمشِ يوماً)، وأربع مرّات متتابعة في البيتين السّابع والثّامن (وما الدّهر يوماً واحداً، وما كلُّ أيام الفتى بسواءٍ، ويوم بؤس وشدّة، ويوم سرورٍ مرّة ورخاء)، ونلاحظ أنّها جاءت في سياقاتٍ مختلفةٍ لكنّها في مجملها تحمل دلالة التّقلب والتّغير من حالٍ إلى حالٍ، ولعلّنا لا نبالغ إذا قلنا: إنَّ هذه الدّلالة إشارةٌ ضمنيةٌ غير صريحة للدّهر، حيث إنّه قرن اللفظة الأولى بالدّهر (وما الدّهر يوماً)، ثم بدأ يفصّل الأيّام وكأنّها تفصيلٌ لهيئة الدّهر، وربما أراد أن يشير للدّهر باليوم لنستشعر قصرَ حياتنا وإن طالت.

إنَّ لفظة "الدهر" في همزيّة أبي العتاهية تمثّل "المحور الذي يشكّل الحلقة الدّاخلية لعقد القصيدة في تماسكه وانجذابه، وتشكيل مستوياته الإيقاعيّة والدّلاليّة التي تصدح بالإحساس العميق ببطء الزّمن واسترخائه وإملاله وامتداده" [58]، ولهذا ورد لفظا (ريب، الدهر) خمس مرّات، مرّة منفردة في البيت السّابع (وما الدّهر يوماً واحداً في اختلافه) وتحمل دلالة التقلّب والاختلاف، وأربع مرّات متتابعة في البيتين العاشر والحادي عشر مقترنةً بلفظ (ريب)، إذ يقول:

أيا عجباً للدّهرِ لا بل لريبهِ يخرّمُ ريبُ الدّهرِ كلَّ إخاءٍ

وشتّت ريبُ الدّهرِ كلَّ جماعةٍ وكدّر ريبُ الدّهرِ كلَّ صفاءٍ[59]

وفي كلّ مرّة كان اللفظان (ريب، الدّهر) يقترنان بأفعالٍ أحدها مضارع، واثنين منهما ماضيين دلالةً على الاستمرارية والثّبات وتأكيداً على ذمّ الدّهر، وكلُّها جاءت ذاتَ جرسٍ موسيقيّ صلبٍ يوحي بالتّكرار والتّفشي، إذ نلحظ كثافةً في ورود صوت الرّاء في هذه المقاطع، ممّا أعطى نغماً موسيقياً ملفتاً للسّامع، كذلك نلحظ تكرار التّراكيب في الجمل الثّلاثة الأخيرة؛ سعياً في زيادة تأكيد المقصود والتّأثير في المتلقي ولفت انتباهه لأهمية الفكرة، فنجد أنَّ التّكرار في التّراكيب " تتجاوز حدود الإخبار المجرّد، وإنّما تشمل دلالة التوكيد وتقوية شعور السّارد والمسرود له بأهمية التّركيب المكرّر أو إيحاءاته الدّلاليّة، بالإضافة إلى إسهامه في كثافة الموسيقى الشّعريّة وما تضفيه على الصّورة من معانٍ"[60].

ويأتي التّكرار متداخلاً – في هذه القصيدة – مع فنون البديع الأخرى، فيشيع فيها نغماً موسيقيّا عذباً، ويرى إبراهيم أنيس إنه لا يمكن دراسة موسيقى الألفاظ دون الوقوف عند البديع اللفظيّ، فهو " وثيق الصّلة بموسيقى الألفاظ، فهو ليس في الحقيقة إلا تفنّناً في طريقة ترديد الأصوات في الكلام حتى يكون له نغمٌ وموسيقى، وحتى يسترعي الآذان بألفاظه كما يسترعي القلوب والعقول بمعانيه... ومهما اختلفت أصنافه وتعدّدت طرقه يجمعها جميعاً أمرٌ واحدٌ: وهو العناية بحسن الجرس ووقع الألفاظ في الأسماع"[61].

وقد تعدّدت أقسام البديع اللفظيّ فمنها الجناس، والسّجع، ورد العجز على الصّدر وغيرها، وسيقتصر الباحث في دراسته هذه باستعراض ما ورد منها في همزيّة أبي العتاهية، وهو ردُّ العجز على الصدر الذي يقوم على الألفاظ المكرّرة أو المتجانسة في البيت الشّعريّ، بحيث تكون إحدى اللفظتين في آخر البيت، أمّا الثّانية فلها أربعة أضرب " هو أن يكون إحدهما في آخر البيت، والآخر يكون: إمّا في صدر المصراع الأوّل، أو في آخره، وإمّا في صدر المصراع الثّاني"[62]، وقد ورد في القصيدة في قول أبي العتاهية:

أَزُورُ قُبُورَ الْمُتْرَفِينَ فَلَا أَرَى بَهَاءً وَكَانُوا قَبْلُ أَهْلَ بَهَاءِ[63]

نلاحظ هنا تكرار لفظة "بهاء" في آخر البيت وصدر المصراع الثّاني، وكما يظهر أنَّ هذا الأسلوب بما يبعثه من نغمٍ وتأثيرٍ يجذب السّامع؛ لهذا جاء في سياق يستلزم انتباه السّامع وتركيزه ممّا أكّد المعنى المراد، فالشّاعر هنا يريد تنبيه السّامع والتّركيز على فكرة فناء الدنيا وزوال ترفها وزينتها التي ما زال النّاس يسعون وراءها (وكانوا قبل أهل بهاء)، فإذا ما وقع الأمر المحتوم وأصبحوا من أهل القبور (قبور المترفين) وجدوا أنفسهم قد فقدوا ما سعوا إليه، وليس لهم زاد يعينهم (فلا أرى بهاء).

ومن خلال ما سبق نستطيع القول إنَّ ظاهرة التّكرار شكّلت سمةً أسلوبيّةً بارزةً استطاع أبو العتاهية تطويعها لخدمة غرضه، ممّا أتاح له مجالاً واسعاً للنّصح والوعظ والإرشاد في هذه القصيدة.

6.الخاتمة:

عُنيت هذه الدراسة بالوقوف على البناء الفنيّ في القصيدة الهمزيّة لأبي العتاهية، وتوصّلت إلى جملة من النتائج، أبرزها:

- توظيف الشّاعر للصّورة الفنيّة في بناء قصيدته، إذ ظهرت الاستعارة والكناية بوضوحٍ فيها، في حين غاب التّشبيه عن القصيدة؛ لضيق المقام وطبيعة الخطاب، فالقصيدة غرضها الزّهد وما يتضمنّه من وعظٍ وإرشاد يناسبهما الاستعارة وما فيها من تكثيفٍ وإيجاز، والكناية وما تقوم عليه من تلميحٍ وإيحاء.
- جاءت التّراكيب في هذه القصيدة متوافقة مع غرض القصيدة، إذ راوح الشاعر بين الجمل الفعليّة والاسميّة؛ ليعبّر عن الصّفات الذّميمة للدّنيا واستمراريتها في الجمل الفعليّة، في حين يعبّر عن حقيقة فناء الدنيا وثبات هذه الحقيقة في الجمل الاسميّة، كما وظّف الأساليب الإنشائيّة من استفهام، ونداءٍ، وأمرٍ، ونهي لمخاطبة المتلقي ونصحه وإرشاده وتحذيره من خلال هذه الأساليب، فضلاً عن ذلك ظهر في القصيدة التقديم والتأخير وأفاد منه الشّاعر في إثراء النّص وكسر نمطيّته، وخدمة غرضه الوعظيّ والزّهديّ.
- تضافرت الموسيقى الخارجيّة مع الموسيقى الدّاخليّة لتكوين النغم الموسيقيّ للقصيدة، واستطاع أبو العتاهية الإفادة من هذا النغم ليكون أداةً يعبّر من خلالها عن خلجات نفسه وإيصال فكرته للمتلقين، إذ ظهر التّكرار في القصيدة بوضوح وشكّل ظاهرةً أسلوبيّةً تضافرت مع الصّور الفنيّة، والأساليب التّركيبيّة في تأكيد فكرة فناء الدّنيا وزوالها، إضافةً إلى دورها في تماسك القصيدة وتلاحم أجزائها.
- يوصي الباحث الدّارسين بإعادة النظر في زهديّات أبي العتاهية والوقوف على ما فيها من ظواهر فنية وأسلوبيّة.

المصادروالمراجع:

1- أنيس، إبراهيم، موسيقى الشّعر، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 1965م.

2- بشر، كمال محمد: علم اللغة العام، دار المعارف، مصر، (د.ط)، 1986م.

3- البكور، حسن، وشتيات، فؤاد: جماليات البنى التّكرارية في شعر أبي العتاهية الزّهديّ"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج9، ع2، 2012م.

4- الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992م.

5- الرّباعيّ، عبد القادر: الصّورة الفنيّة أيقونة البديع في شعر أبي تمام، دار جرير، عمان، ط1، 2015م.

6- زروقي، عبد القادر علي: أساليب التكرار في ديوان" سرحان يشرب قهوة في الكافتيريا" لمحمود درويش، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، الجزائر، 2012م.

7- السّيد، شفيع: التّعبير البيانيّ رؤية بلاغيّة نقديّة، دار غريب، القاهرة، ط5، 2003.

8- الصحناوي، هدى: الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة "بنية التكرار عند البياتي نموذجًا"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 30، العدد 2، 2014م.
9- الطّرابلسي، محمد الهادي: خصائص الأسلوب في الشّوقيّات، منشورات الجامعة التونسية، تونس، (د.ط)، 1981م.
10- العبيدي، سلمان: البناء الفنيّ في القصيدة الحديثة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2011م.
11- أبو العتاهية: ديوان أبي العتاهية، شرحه وضبطه عمر فاروق الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم، لبنان، ط1، 1997م.
12- عتيق، عبد العزيز: علم العروض والقوافي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
13- عتيق، عبد العزيز: علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، في 2009م.
14- عصفور، جابر: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3، 1997م.
15- عصفور، جابر: مفهوم الشّعر، دراسة في التّراث الشّعري، المركز العربي للثقافة والعلوم، القاهرة، 1982م.
16- عودة، ميس خليل محمد: تأصيل الأسلوبيّة في الموروث النّقديّ والبلاغيّ، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.
17- فضل، صلاح: علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998م.
18- فضل، صلاح: نظرية البنائية في النقد الأدبيّ، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998م.
19- فضل، عاطف: العروض التطبيقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م.
20- قدور، أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر دمشق، ط3، 2008م.
21- الكوّاز، محمد كريم: الأسلوب مفاهيم وتطبيقات، (د.ط)، (د.ت).
22- الهاشمي، السيد أحمد: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تحقيق: محمد التوتنجي، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 1999م.

الهوامش:

(1) انظر، العبيدي، سلمان: البناء الفنيّ في القصيدة الحديثة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2011م، ص9-10.
(2) انظر، فضل، صلاح: نظرية البنائية في النقد الأدبيّ، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998م، ص9.
(3) انظر، العبيدي، سلمان: البناء الفنيّ في القصيدة الحديثة، ص11.
(4) انظر، عصفور، جابر: مفهوم الشّعر، دراسة في التّراث الشّعري، المركز العربي للثقافة والعلوم، القاهرة، 1982م، ص443.
(5) عصفور، جابر: الصّورة الفنيّة في التّراث النّقديّ والبلاغيّ عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3، 1992م، ص323.

(6) انظر: فضل، صلاح: علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998 م، ص 324.
(7) المرجع نفسه، ص 323.
(8) عودة، ميس خليل محمد: تأصيل الأسلوبيّة في الموروث النّقديّ والبلاغيّ، دار جليس، شارع الملكة رانيا، ط1، 2011م، ص78.
(9) الهاشمي، السيد أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تحقيق محمد التونتجي، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 1999م ص 331.
(10) فضل، صلاح: علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ص 327.
(11) المرجع نفسه، ص 257.
(12) أبو العتاهية، ديوان أبي العتاهية، شرحه وضبطه عمر فاروق الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم، لبنان،ط1، 1997م،ص18.
(13) فضل، صلاح: علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ص 319.
(14) أبو العتاهية، الديوان: ص19.
(15) أبو العتاهية، الديوان: ص 19.
(16) أبو العتاهية، الديوان: ص 19.
(17) انظر، عصفور، جابر: الصور الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص 271.
(18) عصفور، جابر: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص272.
(19) الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992م، ص66.
(20) انظر: الهاشمي، السيد أحمد: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص 374.
(21) انظر، السّيد، شفيع: التّعبير البيانيّ رؤية بلاغيّة نقديّة، دار غريب، القاهرة، ط5، 2003، ص137.
(22) أبو العتاهية، الديوان: ص 18.
(23) انظر، الرّباعيّ، عبد القادر: الصّورة الفنيّة أيقونة البديع في شعر أبي تمام، دار جرير، عمان، ط1، 2015م، ص233.
(24) أبو العتاهية، الديوان: ص 19.
(25) أبو العتاهية، الديوان: ص 19.
(26) الطرابلسي، محمد الهادي: خصائص الأسلوب في الشوقيات، منشورات الجامعة التونسية، تونس، (د.ط)، 1981م، ص115.
(27) قدور، أحمد محمد: مبدأ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص 272-273.
(28) الديوان: ص 18
(29) الديوان: ص 18
(30) انظر: الهاشمي، السيد أحمد: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص 64-65.
(31) أبو العتاهية: الديوان: ص 18.
(32) أبو العتاهية: الديوان، ص 18.
(33) أبو العتاهية: الديوان: ص 19.
(34) الهاشمي، السيد أحمد: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص 93.
(35) انظر: عتيق، عبد العزيز: علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2009م، ص 94.
(36) الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز، ص 108.
(37) الهاشمي، السيد أحمد: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص166.
(38) أنيس، إبراهيم: موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، (د. م)، ط3، 1965م، ص 17.
(39) الطرابلسي، محمد الهادي: خصائص الأسلوب في الشوقيات، ص 19.

(40) عتيق، عبد العزيز: علم العروض والقوافي، دار النهضة العربية، بيروت، (د. ط)، (د.ت)، ص 12.
(41) أبو العتاهية، الديوان، ص18.
(42) أنيس، إبراهيم: موسيقى الشعر، ص 191.
(43) عتيق، عبد العزيز: علم العروض والقوافي، ص 170
(44) المرجع نفسه، ص 175.
(45) انظر، فضل، عاطف: العروض التطبيقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م، ص 52.
(46) أنيس، إبراهيم، موسيقى الشعر، ص247.
(47) عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقوافي، ص 137.
(48) فضل، عاطف: العروض التطبيقي، ص 54.
(49) المرجع نفسه، ص54.
(50) الكوّاز، محمد كريم: الأسلوب مفاهيم وتطبيقات، (د.ط)، (د.ت)، ص127.
(51) زروقي، عبد القادر علي: أساليب التّكرار في ديوان" سرحان يشرب القهوة في الكافتيريا" لمحمود درويش، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر ، الجزائر، 2012م، ص 35.
(52) الصحناوي، هدى: الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة " بنية التكرار عند البياتي نموذجا"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 30، العدد 1 - 2، 2014م، ص107.
(53) انظر، بشر، كمال محمد: علم اللغة العام، دار المعارف، مصر، (د. ط)، 1986م، ص70.
* لم يرد حرف الدّال في الجدول؛ لعدم خضوعه لسمة التّكرار، إلا أنّه ورد في النص.
(54) بشر، كمال محمد، علم اللغة العام، ص 74.
(55) أنيس، إبراهيم: موسيقى الشعر، ص145.
(56) الصحناوي، هدى: الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة، ص 104.
(57) زروقي، عبد القادر علي: أساليب التكرار في ديوان" سرحان يشرب القهوة في الكافتيريا" لمحمود درويش، ص31.
(58) البكور، حسن، وشتيات، فؤاد: جماليات البنى التّكرارية في شعر أبي العتاهية الزّهديّ"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج9، ع2، 2012م، ص961.
(59) أبو العتاهية، الديوان، ص18.
(60) زروقي، عبد القادر علي: أساليب التكرار في ديوان" سرحان يشرب القهوة في الكافتيريا" لمحمود درويش، ص116.
(61) أنيس، إبراهيم: موسيقى الشعر، ص44-45.
(62) الهاشمي، السيد أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص436-437.
(63) أبو العتاهية: الديوان: ص19.

The Artistic Structure in Abu al-Atahiyah's Ascetic poetry: "The Hamziyya Poem" as an Analytical Model

Abstract

This research aims to examine the artistic structure in Abu al-Atahiyah's ascetic poems, taking his Hamziyah poem as a model for study, in an attempt to identify the elements that the poet employed in forming this structure and including the messages he conveyed in this poem. The research was organized into three sections that dealt with the artistic image, the structural construction, and the musical construction as key elements in the construction of the poetic text, relying on the stylistic approach. It concluded that Abu al-Atahiyah employed these elements in a way that contributed to achieving the poem's preaching and ascetic purpose.

Keywords: Artistic construction, Abu al-Atahiyah, ascetic poems, Hamziya poem.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/11/3م تاريخ قبول البحث: 2026/2/11م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

الْإِيقَاعُ الصَّوْتِيُّ فِي مَقَامَاتِ الْهَمَذَانِيِّ الْمَقَامَةُ الْحِرْزِيَّةُ نُمُوذَجًا

د. أحمد عبد الموجود معوض* د. علي كامل الشريف**

الملخص

يهدفُ هذا البحث إلى دراسة الإيقاع الصوتي وأثره في البناء الفني لمقامات بديع الزمان الهمذانيّ، مع التّركيز على المقامة الحِرْزِيَّة نُموذجًا لهذه الدراسة. وتتناول الدراسة الجانب الصّوتي بوصفه عنصرًا أساسيًّا في تحقيق التوازن الجماليّ والدّلاليّ في النّصوص الأدبيّة، مستعرضةً الأساليب التي اعتمدها الهمذانيّ لتوظيف الإيقاع والصوت لكونها أدوات تعبيريّة تخدم النّص.

يركزُ البحث على ظاهرتين إيقاعيتين: أوّلها إيقاع النثرالمتمثل في مستويين هما: الإيقاع المقطعي المبني على تعادل الجمل وتتابع المقاطع تتابعا منتظما كمّا وكيفا، والتكرار الإيقاعي الذي يحدث ألوانا من التوازنات الصوتية كالتكرار والسجع والجناس، والتوازنات الدلالية كالتماثل القائم على علاقات الترادف والتضاد والتناسب والتفسير، مبينًا دور كلٍّ في خلق التناسق الصوتي والمعنوي إسهاما في تعزيز بنية النص وإيقاعه الداخلي. وثانيها إيقاع الشعر عبر دراسة القافية والروي والتكرار والتدوير للكشف عن كيفية عمل الشعر والنثر معًا في المقامة لتوحيد سياق النص ومدّه بالقضايا المحورية لإثراء المعنى. يقدم البحث أمثلة نصيّة دقيقة لتوضيح كيف يحقق الهمذاني انسجامًا صوتيًا يعزز الترابط بين العناصر الفنيّة والدلاليّة.

توصّلت الدراسةُ إلى أن الإيقاع الصوتي لا يقتصر على البعد الجمالي فحسب، وإنما هي وسيلة فاعلة لتحقيق تأثيرات جمالية ودلاليّة في النص، وأن هذا العنصر يُعد من أبرز ملامح إبداع بديع الزمان الهمذاني وسَعة قاموسه اللسانيّ التي جعلت مقاماتِه نموذجًا فنيًا متكاملًا في الأدب العربي.

الكلمات المفتاحية: الإيقاع الصّوتي، إيقاع النثر، إيقاع الشّعر، المقامة الحِرْزِيَّة.

* أستاذ مشارك، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة القاسمية.aalsharef@alqasimia.ac.ae

** أستاذ مساعد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة القاسمية.

1.المقدمة:

يحظى الإيقاع الصوتي بمكانة محورية في الدرس الأدبي العربي؛ لما له من دور فاعل في تشكيل البنية الفنية للنصوص وإغناء دلالاتها. ولا يقتصر الإيقاع على كونه عنصرًا زخرفيًا أو جماليًا وحسب، وإنما بوصفه أداة تعبيرية تسهم في بناء المعنى وتنظيم العلاقات بين مكوّنات النص المختلفة. وقد تجلّى هذا البعد الإيقاعي بوضوح في فن المقامة، ولا سيما في مقامات بديع الزمان الهمذاني، التي مثّلت نموذجًا فنيًا فريدًا امتزج فيه النثر بالشعر، وتكامل فيه الصوت مع الدلالة في إطار سرديّ محكم.

دأب الباحثون على دراسة الإيقاع الصوتي والأسلوبية الصوتية في إطار النصوص والمدونات الشعريّة؛ ذلك أنّ الشّعر يعدّ أكثر قابليّة لدراسة الإيقاع فيه مقارنة مع غيره من الأجناس الأدبية؛ فهو يعتمد بشكل أساسي على الوزن والقافية في إقامة الإيقاع الموسيقي؛ حيث إنّ "جوهر الشعر هو الصوت"[1]، ولقد وجد الفارابي (339هـ) في إقامة الكلام الموزون أثرًا في نفوس سامعيه فيقول في الموسيقى: " تختص بمزاحمة أجزاء الكلام الموزون، وإرساله أصواتًا على نسب مؤتلفة بالكمية والكيفية، في طرائق تتحكم في أسلوبها بالتلحين، فإذا اقترن حسن المعنى في الشعر مع جودة الصناعة في لحن تام صحيح الإيقاع، بهي المذهب والتسليم من صوت مليح النغمة، فإن النفس تنجذب إليه بالغريزة والتوسط وتنتابها حينئذ عوامل شتى"[2].

ومع ذلك فإنّ أيّ نصٍ يظلّ قابلًا لدراسته إيقاعيًا ما دام يمتلك أدوات الانسجام الصوتي فيه؛ ذلك "أنّ الإيقاع لا يقتصر وجوده على الشعر وإنما هو موجود في النثر أيضاً. فالسرد القصصي فيه إيقاع من خلال استخدام العبارات السلسة والحرص على توازن السرد والملاءمة بين المحكي والمسكوت عنه وبث الفجوات بين الأسطر وانضباط حركة السرد وفقاً لترتيب زمني دقيق"[3]. وهذا بطبيعة الحال ينطبق على فن المقامة مناط الدراسة؛ فالمقامة ذات طابع إيقاعي صوتي في كلّ مكوناتها مع ما يتخلل ذلك من إيقاع كمّيّ مقطعي، وتوازنات صوتيّة متعددة أبرزها السجع، والتكرار الصوتي، والجناس، والتقفية، وتوازنات دلالية تتفاعل داخل فضاء النص، ومن ظواهرها: الترادف والطباق والتناسب والتفسير، مبينًا دور ذلك في خلق التناسق الصوتي الذي يسهم في تجسيد المعنى وتعزيز بنية النص وإيقاعه الداخلي. كما أنها ذات طابع إيقاعي سردي تلتزم بوتيرة الأحداث في السرد من حيث درجة سرعتها أو بطئها مما يخلق تفاعلًا بين البنية الصوتية والسرد الحكائي.

وانطلاقًا من هذه الأهمية، تسعى دراستنا إلى مقاربة الإيقاع الصوتي في مقامات الهمذاني من منظور تحليلي يبرز أثره في البناء الفني والدلالي، متخذةً من المقامة الحِرْزِيَّة نموذجًا تطبيقيًا.

وتتناول الدراسة مظاهر الإيقاع في مستوياتها المتعددة، من إيقاع النثر إلى إيقاع الشعر، للكشف عن الكيفية التي يوظّف بها الهمذاني الظواهر الصوتية لخلق التوازن الجمالي والتعبير عن الحالات النفسية والدلالية في النص. وبذلك تسهم الدراسة في تعميق فهم الخصوصية الإيقاعية للمقامة العربية، وتعيد قراءة هذا النص التراثي في ضوء أدوات نقدية حديثة تربط بين الصوت والمعنى.

2.أهمية الدراسة:

تتجلّى أهمية هذا البحث في المحاور الآتية:

1.إبراز فاعلية الإيقاع الصوتي في بناء المقامة فنيًا ودلاليًا.

2.الكشف عن تكامل الإيقاع في النثر والشعر عند الهمذاني.

3.إعادة قراءة المقامة الحِرْزِيَّة من منظور إيقاعي حديث.

3.مشكلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي :

-كيف أسهم الإيقاع الصوتي في بناء المقامة الحِرْزِيَّة فنيًا ودلاليًا، وما أثره في تحقيق الانسجام بين عناصرها التعبيرية؟

4.أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

1.الكشف عن مظاهر الإيقاع الصوتي في المقامة الحِرْزِيَّة لبديع الزمان الهمذاني.

2.تحليل إيقاع النثر من خلال الإيقاع المقطعي والتكرار والتوازنات الصوتية والدلالية.

3.دراسة إيقاع الشعر في المقامة، وبيان دور القافية والروي والتكرار في توحيد بنية النص.

4.بيان أثر الإيقاع الصوتي في تعزيز البناء الفني والدلالي للمقامة وإبراز خصوصية الإبداع الهمذاني.

5.الدراسات السابقة:

لقد حظيت مقامات الهمذاني بعناية نقدية واسعة، غير أنّ الدراسات السابقة –على كثرتها– لم تُفضِ إلى عملٍ متكامل يتناول موضوع الإيقاع في المستويين: النثري، والشعري، وقبل المضي في تحليل البنية الإيقاعيّة في نص المقامة الحِرْزِيَّة، تجدر الإشارة إلى أنّ ثمة دراسات تناولت موضوع الإيقاع في المقامات؛ تأصيلا للمصطلح ومظاهره، أو تطبيقا على المقامات، وهي على النحو الآتي:

-دراسة محمد جاسم الحسيني، بعنوان: "السمات الإيقاعية في المقامة المُضيريّة لبديع الزمان الهمذاني"، (2024م)[4]. وفيها تناول الباحث الأسلوبية الإيقاعية التي امتازت بها المقامة المُضيريّة لبديع الزمان الهمذاني وذلك عبر مجموعة من الآليات الإجرائية: كالبحث في دلالات أسلوب التكرار من حيث تكرار حرف أو مخارج أصوات محددة، أو تكرار لفظة أو بنية تركيبية. والبحث في فن السجع وطرائق الهمذاني في استخدامه، وأخيرًا البحث في إيقاع المقطع الصوتي عبر التوازن والتقسيم للجملة.

-دراسة حطاب أحمد، بعنوان:"بنية الإيقاع الصوتي في شعر المقامات-الحريري أنموذجا" (2021)[5] وقد حاولت الدراسة استقراء أشعار الحريري وموسيقاها مجسدة في القافية والتصريع والتكرار الصوتي.

-من الدراسات التي تناولت المقامة الحِرْزِيَّة، دراسة: إيهام زياد الوردات بعنوان: "المقامة الحِرْزِيَّة لبديع الزمان الهمذاني: دراسة تفكيكية" (2024م)[6]، تناولت الدراسة تحليل المقامة الحِرْزِيَّة فنيا بناء على أسس ومبادئ التفكيكية القائلة بأهمية النص من الداخل، فتم البحث في الثنائيات المفاهيمية في النص، كون التفكيكية تبحث في هذا النمط من الثنائيات بخلاف البنيوية التي تتناول الثنائيات الضدية.

-ودراسة: نهال عبد الله غرايبة بعنوان: "دراسة بنيوية في مقامات بديع الزمان الهمذاني، المقامة الحِرْزِيَّة نموذجا"(2022م)[7]، وتهدف الدراسة إلى تطبيق المنهج البنيوي على مقامات بديع الزمان الهمذاني، وتحديدًا المقامة الحِرْزِيَّة، للكشف عن بنياتها النصية وتحليل مكوناتها السردية. اعتمدت الدراسة على البنيوية التكوينية التي طوّرها لوسيان غولدمان بعد البنيوية الشكلية.

-ودراسة مصطفى عمر الأزهري بعنوان: "المقامة الحِرْزِيَّة: دراسة سيميائية"(2022م)[8]، قدم الباحث فيها دراسة تحليلية للمقامة الحِرْزِيَّة مستعينا بالمنهج السيميائي.

ما يميّز هذه الدراسة أنها تتمحور حول دراسة الإيقاع الصوتي نثرا وشعرا في المقامة الحِرْزِيَّة وهو ما خلا تناوله في دراسة الحسيني (2024م)، وأمّا الدراسات التي تناولت المقامة الحِرْزِيَّة فقد ركزت على معالجة المقامة وفق مناهج محددة؛ فأمّا دراسة الوردات (2024م) فتوسلت بالمنهج التفكيكي، وأمّا دراسة غرايبة (2022م) فتوسلت بالمنهج البنيوي، وأمّا دراسة الأزهري (2022م) فتوسلت بالمنهج السيميائي.

6.تمهيد:

يهتمُّ علّم الأسلوب (stylistics) بشكل أساسيّ بتحليل الخصائص اللغوية للنصّ الأدبيّ بدءًا بالأصوات والمفردات، ومرورًا بالتراكيب النّحويّة، وانتهاءً بالأساليب البلاغيّة، علاوةً على رصد تجليات هذه العناصر ودلالاتها للتعبير عن كوامن النفس وتجسيد الصور الفنية في استمالة المخاطبين، وانطلاقًا من هذه الأهمية أقامت الأسلوبية تحليلاتها على مستويات عدة من أبرزها: المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، والمستوى البلاغي.

يشكّل حضور الإيقاع (Rhythm) ملمحًا بارزًا في مختلف مجالات الحياة الإنسانية؛ فهو يتجلى في الفنون التشكيلية كالرسم، وفي فنون القول كالخطابة والشعر، بل ويمتد إلى أنماط السلوك والحركة اليومية، مما يؤكد أنّ الإيقاع مكوّن جوهري في التجربة الجمالية والإنسانية على حدٍّ سواء؛ حيث "يظهر في كافة حالاته كصيغة معيّنة من "النظم" يصوغها صانع الإيقاع بعملية أساسها هيكلة وهندسة، تتألف وفقها عناصره المادية في هيئة متماسكة تتعلق أجزاؤها البعض بالبعض، والبعض بالكل، وتنتظم حسب نِسَبٍ، ومقادير ومواضع وأمداد وأوصال أو فواصل مضبوطة جميعها ضبطا لا تصيبه زيادة أو نقص أو تغيير إلا اختل أو انعدم قوام الايقاع المقصود صنعه"[9].

ويدلّ مصطلح الإيقاع الصوتي على إحساس بالتكرر المنتظم لمجموعات، كل منها يشتمل على أحداث متشابهة ومتعاقبة[10]، وهذا المعنى لهذه الظاهرة الصوتية يتناسب وجرْس الغناء وألحانه المنتظمة حسب مقادير معينة، وهذا هو ما لفت إليه ابن منظور حيث ذكر أن الإيقاع مأخوذ من "إيقاع اللحن والغناء، وهو أن يوقعَ الألحان ويبينَها، وسمّى الخليلُ رحمه الله، كتابا من كتبه في ذلك المعنى كتابَ الإيقاع".[11]

والذي يهمنا في هذه الدراسة هو المستوى الصوتي تحديدًا؛ إذ لا خلاف حول أثر الصوت في تشكيل الإيقاع الموسيقي في النص الأدبي؛ "ففي هذا المستوى يمكن دراسة الإيقاع والعناصر التي تعمل على تشكيله، والأثر الجمالي الذي يحدثه، كذلك يمكن دراسة تكرار الأصوات، والدلالات الموحية التي تنتج عنه".[12]

وقد أدرك الجاحظ (ت 255هـ) أثر الإيقاع بوصفه مثيرًا أسلوبيًّا صوتيًّا فقال: "وأمرُ الصوت عجيب وتصرفه في الوجوه أعجب، فمن ذلك أن منه ما يقتل كصوت الصاعقة، ومنه ما يسر النفوس حتى يفرط عليها السرور حتى ترقص، وحتى ربما رمى الرجل بنفسه من حالق، ...لأن من ذلك ما يزيل العقل حتى يغشى على صاحبه...وليس يعتريهم ذلك من قبل المعاني؛ لأنهم في كثير

من ذلك لا يفهمون معاني كلامهم..."[13] وقوله هذا دليلُ على أنّ هذا التأثير للصوت ليس بسبب المعنى ولكن بسبب الإيقاع الذي يعكس الحالة النفسيّة للمتكلم ويجسدها لدى السامع.

كما وجد عبد الملك مرتاض في الإيقاع قيمة فكرية ترجع إلى كونه أسهم في المحافظة على ديمومة بعض الكلام المنثور في التراث العربي من الضياع مما دفع الرواة العناية بالنثر نتيجة لاتسامه الإيقاعية. "فكأن الإيقاع كان هو المعيار الذي بفضله، ومن أجله، يروي الرواة نصا منثورا ويحفظونه من الضياع بالترويج له، والتعريف به، والعلة في كل ذلك تكمن في أن الآثار المسجوعة التي تقوم على فنية الإيقاع تيسر سيرورتها، ويسهل تداولها والتقاطها بين الناس"[14]؛ فالإيقاع هو التناغم المعادل للتناغم الموسيقى في النص من حيث إنّ كليهما يثيران في المتلقي الانتباه؛"فالكلام ذو النغم الموسيقي، يثير فينا انتباها عجيبا، وذلك لما فيه من توقع لمقاطع خاصة تنسجم مع ما نسمع من مقاطع لتتكون منها جميعا تلك السلسلة المتصلة الحلقات"[15].وعليه، فقد شكّل الإيقاع أحد أبرز ضمانات الخلود الفني للنصوص النثرية، وجعلها جزءًا لا يتجزأ من الهوية الأدبية العربية، ذلك أن تناغم النص الإيقاعي أقرب إلى الأذهان وأعلق بالذاكرة. ولولا هذا البعد الموسيقي، لربما اندثر كثير من الكلام المنثور ولم يُروَ أو يُدوَّن ويُتداول عبر العصور.

من هنا جاء اختيار دراسة الإيقاع الصوتيّ في مقامات بديع الزمان الهمذاني؛ إذ إنّ الإيقاع يشكّل الركيزة الأساسية في بنائها الفني، ويعدّ من أبرز السمات الأسلوبيّة الصوتية التي منحتها جاذبية وجعلتها تزاحم الشعر أحيانًا، رغم أنها تنتمي إلى النثر الفني؛ حيث تغاير الأوزان وتنوع الجرس الموسيقي؛ فالمعنى هو المنطلق لاختيار اللفظ، دون إهمال الجرس، ومنهما يتولد الانسجام، وهذا سر جمال موسيقى المقامات "فكأن مقامات الهمذاني، ومعها أشكال شتى من النثر الفني في القرن الرابع الهجري، قد جاءت لتنافس الشعر وتعارضه في واحد من أهم مرتكزاته الأساسية، وهو الإيقاع الموسيقي"[16]، وأمّا اختيار نص "المقامة الحِرْزِيَّة" لبديع الزمان الهمذاني؛ ففي نصه تتوارى ظواهر صوتيّة أسهمت بشكل كبير في انسجام النصّ واتساق هندسة بنائه بشكل لافت للنظر، علاوة على تنوع جنسها الأدبي حيث زاوج فيها الهمذاني وناظر بين جنسين أدبيين تناظرًا وتكاملا موسيقيا بين النثر والشعر معا وحرصا على الالتزام بمنهجية محددة فإن الدراسة ستأتي متوسلة بالمنهج الوصفي في تحليل الإيقاع الصوتي لهذه المقامة.

بناءً على ما سبق، سيعمد الباحثان إلى دراسة بنية الإيقاع الصوتي في نصّ المقامة الحِرْزِيَّة لبديع الزمان الهمذاني - متوسلًا بأدوات الأسلوبية الصوتية - من خلال محورين رئيسين: إيقاع النثر، وإيقاع الشعر، وتطبيقها على نص المقامة المختارة.

المقامة الحِرْزِيَّة:

تعدُّ المقامة الحِرْزِيَّة إحدى مقامات بديع الزمان الهمذاني (ت 398هـ)، الراوي فيها عيسى بن هشام وبطلها أبو الفتح الإسكندري، والحِرْزِيَّة نسبة إلى "الحِرْزُ" وهي" بالكسر: العُوذة، وجمعه الأحْراز. والحِرز: الموضع الحصين، وما حيز من موضعٍ أو غيره أو لُجئ إليه"[17] ليحمي صاحبه من كل خطر كما يزعم المشعوذون.

ومؤدى هذه المقامة أنّ الراوي عيسى بن هشام قرر العودة إلى دياره بعد أنْ خابت مساعيه في طلب الرزق، فلم يغنم في غربته شيئًا سوى الرجوع سالمًا، وبينما هو ومَن معه من ركاب السفينة في وسط البحر المظلم داهمتهم عاصفة ممطرة بلغت فيها القلوب الحناجر خوفا وفزعا من مصير أليم، فلم يبق لهم حيلةٌ من النجاة إلا الدعاء والتضرع إلى الله أن يخلصهم من مصيبتهم، وبينما هم على هذه الحالة كان بينهم رجلٌ، وهو بطل المقامة أبو الفتح الإسكندري، لا تظهر عليه علامات الهلع والخوف يجلس في سكينة ووقار غير آبه لأمر الهلاك. وعندما بحثوا أمره أخبرهم أنه يمتلك حرزًا يقيه من الهلاك والغرق، وأنهم إذا أردوا السلامة فعليهم أن ينقدوه دينارًا الآن ودينارًا بعد الوصول بالسلامة. ففعل الكل ما طلب، ولمّا وصلوا المدينة سالمين طلب منهم أن يؤدوا إليه الدينار الذي وعد كل منهم أن يعطيه بعد وصولهم بالسلامة. ولمّا وصل الدور عند عيسى بن هشام أخبره أنه لن يعطيه الدينار حتى يخبره سر حاله، فرد عليه أبو الفتح الإسكندري ببضعة أبيات بيّن فيها مآثر الصبر في وقت الشدائد.

وقبل الخوض في تحليل الإيقاع في نص المقامة الحِرْزِيَّة فإنه لا بدّ من إدراج نص المقامة كاملا في متن البحث؛ لأنّه نص لا يتصف بالطول من جانب، وحرصًا على اكتمال الصورة في ذهن المتلقي من جانب آخر.

نصُّ المَقَامَةِ[18]:

حَدَّثَنَا عِيسَى بْنُ هِشَامٍ قَالَ: لَمَّا بَلَغَتِ بِيَ الغُرْبَةُ بَابَ الأَبْوَابِ، وَرَضِيتُ مِنَ الغَنِيمَةِ بِالإِيَابِ، وَدُونَهُ مِنَ البَحْرِ وَثَّابٌ بِغَارِبِهِ، وَمِنَ السُّفُنِ عَسَّافٌ بِرَاكِبِهِ، اسْتَخَرْتُ اللهَ فِي القُفُولِ، وَقَعَدْتُ مِنَ الفُلْكِ، بِمَثَابَةِ الهُلْكِ، وَلَمَّا مَلَكنَا البَحْرُ وَجَنَّ عَلَيْنَا اللَّيْلُ غَشِيَتْنَا سَحَابَةٌ تَمُدُّ مِنَ الأَمْطَارِ حِبَالاً، وَتَحْدُو مِنَ الغَيْمِ جِبَالاً، بِرِيحٍ تُرْسِلُ الأَمْوَاجَ أَزْوَاجاً، وَالأَمْطَارَ أَفْوَاجاً، وَبَقِينا فِي يَدِ الحِينِ، بَيْنَ البَحْرَيْنِ، لاَ نَمْلِكُ عُدَّةً غَيْرَ الدُّعَاءِ، وَلا حِيلَةً إِلاَّ البُكَاءَ وَلا عِصْمَةً غَيْرَ الرَّجَاءِ، وَطَوَيْنَاهَا لَيْلةً

نَابِغِيَّةً، وَأَصْبَحْنَا نَتَبَاكَى وَنَتَشَاكَى، وَفِينَا رَجُلٌ لا يَخْضَلُّ جَفْنُهُ، وَلا تَبْتَلُّ عَيْنُهُ، رَخِيُّ الصَّدْرِ مُنْشَرِحُهُ، نَشِيطُ القَلْبِ فَرِحُهُ، فَعَجِبْنَا واللهِ كُلَّ العَجَبِ، وَقُلْنَا لَهُ: مَا الَّذِي أَمَّنَكَ مِنَ العَطَبِ؟ فَقَالَ: حِرْزٌ لا يَغْرَقُ صَاحِبُهُ، وَلَوْ شِئْتُ أَنْ أَمْنَحَ كُلاً مِنْكُمْ حِرْزاً لَفَعَلْتُ، فَكُلُّ رَغِبَ إِلَيْهِ، وَأَلَحَّ فِي المَسْأَلَةِ عَلَيْهِ، فَقَالَ: لَنْ أَفْعَلَ ذَلِكَ حَتَّى يُعْطِيَنِي كُلُّ وَاحِدٍ مِنْكُمْ دِيناراً الآنَ، وَيَعِدَنِي دِيناراً إِذا سَلِمَ.قَالَ عِيسَى بْنُ هِشَامٍ: فَنَقَدْنَاهُ مَا طَلَبَ، وَوَعَدْنَاهُ مَا خَطَبَ، وَآبَتْ يَدُهُ إِلَى جَيْبِهِ، فَأَخْرَجَ قُطْعَةَ دِيبَاجٍ، فِيهَا حُقَّةُ عَاجٍ، قَدْ ضُمِّنَ صَدْرُها رِقَاعاً، وَحَذَفَ كُلَّ وَاحِدٍ مِنَّا بِوَاحِدَةٍ مِنْهَا، فَلَمَّا سَلِمتِ السَّفِينَةُ، وَأَحَلَّتْنَا المَدِينَةَ، اقْتَضَى النَّاسَ ما وَعَدُوهُ، فَنَقَدُوهُ، وَانْتَهَى الأَمْرُ إِلَيَّ فَقَالَ: دَعُوهُ، فَقُلْتُ: لَكَ ذَلِكَ بَعْدَ أَنْ تُعْلِمَنِي سِرَّ حَالِكَ، قَالَ: أَنَا مِنْ بِلادِ الإِسْكَنْدَرِيَّةِ، فَقُلْتُ: كَيْفَ نَصَرَكَ الصَبْرُ وَخَذَلَنَا؟ فَأَنْشَأَ يَقُولُ:

وَيْكَ لَوْلاَ الصَّبْرُ مَا كُنْ تُ مَلأَتُ الكِيسَ تِبْرَا
لَنْ يَنالَ المَجْدَ منْ ضَا قَ بِما يَغْشاهُ صَدْرا
ثُمَّ مَا أَعْقَبَنِي السَّا عَةَ مَا أُعْطِيتُ ضَرَّا
بَلْ بِهِ أَشْتَدُّ أَزْراً وَبِهِ أُجْبُرُ كَسْرَا
وَلَوَ أَنِّيَ اليَوْمَ فِي الغَرْ قَى لَمَا كُلِّفْتُ عُذْراً

أولًا: إيقاع النّثر:

تُعنى دراسة إيقاع النثر في نص المقامة بتحليل البناء الصوتي لها وفهم الطريقة التي يوظّف بها المؤلف التوازنات الصوتية والدلالية، والإيقاع المقطعيّ (الكمّيّ)؛ لإضفاء الحيوية اللغوية والانسجام الصوتي على النصّ السردي. فليس الإيقاع في المقامات مجرد زخرفة جمالية وحسب، بل هو وسيلة فنية لتقوية التأثير الدرامي وإبراز المعاني الدقيقة، حيث تعمل تلك التوازنات على إحداث نغمة موسيقية متكررة تثير انتباه القارئ أو المستمع، وتُوظّف لإحداث تشابهات صوتية بين الكلمات بغية التحايل اللفظي والمعنوي؛ مما يؤكد الترابط بين الأفكار أو المشاهد.

وينظر إلى الأسلوبيّة الصوتية على أنها الأداة الأمثل لدراسة كل ما يتعلق بإيقاع الأصوات والمقاطع أو الكلمات؛ فهي تدرس جرس الألفاظ والحروف وتهتم بالنغمة والتكرار ورد الكلام بعضه على بعض، وإشاعة أنواع التوازنات المختلفة مثل: توازن الألفاظ والتراكيب والأسجاع، وتوازن الفواصل... وانضباط القوافي وفقاً للأسلوب الذي يجعل منها رنيناً موسيقياً يتجاوز وظيفته الدلالية.[19]

وبالتالي فالإيقاع بمثابة الجسم الممتد الذي يضم خطوطا كبيرة كل منها يأتي على نظام خاص وكيفية معينة تبعا لخط المعنى، ويختلف نظام هذه الخطوط من فنّ لآخر ومن مجال إلى مجال ومن حالة نفسية لأخرى ومن فكرة إلى فكرة"[20] ومن خلال دراسة هذه العناصر الصوتية، يمكن فهم كيف يحقق المؤلف إيقاعًا داخليًا متناغمًا يعكس حيوية النص ويجعل من المقامة تجربة فنية متكاملة تجمع بين المعنى واللحن اللفظي، ما يعكس براعة اللغة العربية في خلق نصوص غنية صوتا ودلالة لا سيما في دراسة الأثر النفسي، أو الإيقاع النفسي.

وستصنّف الدراسة مستويات إيقاع النثر في المقامة عبر مستويين هما:

المستوى الأول: الإيقاع المقطعيّ ويظهر فيه الإيقاع معتمداً على توزيع المقاطع اللغوية توزيعا متوازيا، ويسمى أيضا إيقاع المقطع الصوتي أو الكمّيّ أو التكرار النسقي. ويُقصد به: "أنْ تكون الكتل الكلاميّة موازية للأخرى عبر توازيات تركيبية تتشكل في علاقات ثنائية أو ثلاثية أو رباعية تسهم في تعزيز إيقاعية النص بكلّيته، ويتم ذلك بوساطة التقسيم والتوازن"[21]، ونعني بالتقسيم: تماثل الوحدات الصوتيّة في النصّ، أمّا التوازن فهو أن تتعادل الجمل في الألفاظ بوساطة تتابع الكم المقطعي للسلسلة الكلامية تتابعًا منتظمًا.[22]

ولأن للكلمة العربية نظاما معينا في تلاقي المقاطع التي تتكون منها كل كلمة، وصور هذا التلاقي، نجد أنّ الهمذاني اتّخذ التقسيم والتوازن المقطعي مطيّة في مقامته ليضفي على النّص وحدة إيقاعيّة ونغميّة متجانسة، علاوةً على تقوية التأثير العاطفي وإثارة انتباه المستمع.

ومن ذلك مثلا بعض الجمل المتوازنة التي اصطفينا نماذج منها على مستوى مقاطع المقامة كلها، وقمنا بتحليلها مقطعيًا من آخر الجمل إلى أولها وقْفا؛ ليظهر التناسب المقطعي كمّا وكيفا:

نماذج من المقطع الأول:

" بَلَغَتِ بِيَ الغُرْبَةُ بَابَ الأَبْوَابِ - رَضِيتُ مِنَ الغَنِيمَةِ بِالإِيَابِ"

بَلَغَتِ بِيَ الغُرْبَةُ بَابَ الأَبْوَابْ	وَابْ ص ح ح ص	أَبْ ص ح ص	بَلْ ص ح ص	بَا ص ح ح	ـةُ ص ح	بَ ص ح	غُرْ ص ح ص	يَلْ ص ح ص	بِ ص ح	غتْ ص ح ص	لَ ص ح	بَ ص ح
رَضِيتُ مِنَ الغَنِيمَةِ بِالإِيَابْ	يَابْ ص ح ح ص	إِ ص ح	بِلْ ص ح ص	ـةِ ص ح	مَـ ص ح	نِيْ ص ح ح	غَـ ص ح	نَلْ ص ح ص	مِ ص ح	ـتُ ص ح	ضِيْ ص ح ح	رَ ص ح

"منِ البَحْرِ وَثَّابٌ بِغَارِبِهْ - مِنَ السُّفُنِ عَسَّافٌ بِراكِبِهْ"

منِ البَحْرِ وَثَّابٌ بِغَارِبِهْ	بِهْ ص ح ص	رِ ص ح	غَا ص ح ح	بِ ص ح	بُنْ ص ح ص	ثَا ص ح ح	وَثْ ص ح ص	رِ ص ح	بَحْ ص ح ص	ثَلْ ص ح ص	مِ ص ح	
مِنَ السُّفُنِ عَسَّافٌ بِراكِبِهْ	بِهْ ص ح ص	كِ ص ح	رَا ص ح ح	بِ ص ح	فُنْ ص ح ص	سَا ص ح ح	عَسْ ص ح ص	نِ ص ح	فُ ص ح	سُ ص ح	نَسْ ص ح ص	مِ ص ح

نماذج من المقطع الثاني:

"لَمَّا مَلَكنَا البَحْرْ-جَنَّ عَلَيْنَا اللَّيْلْ"

لَمَّا ملكْنا البحْرْ	بَحْرْ ص ح ص ص	نَلْ ص ح ص	لكْ ص ح ص	مَ ص ح	مَا ص ح ح	لَّ ص ح ص
جنّ علينا الليْلْ	لَيْلْ ص ح ص ص	نَلْ ص ح ص	لَيْ ص ح ص	عَ ص ح	نَ ص ح	جَنْ ص ح ص

"وَلا حِيلَةً إِلاَّ البُكَاءْ- وَلا عِصْمَةً غَيْرَ الرَّجَاءْ"

وَلا حِيلَةً إِلاَّ البُكَاءْ	بُكَاءْ ص ح ح ص	بُ ص ح	لَلَ ص ح ص	إِلْ ص ح ص	لَ ص ح	حِيْ ص ح ح	لا ص ح ح	وَ ص ح
وَلا عِصْمَةً غَيْرَ الرَّجَاءْ	جَاءْ ص ح ح ص	رَ ص ح	رَرْ ص ح ص	غَيْ ص ح ص	مَ ص ح	عِصْ ص ح ص	لا ص ح ح	وَ ص ح

نماذج من المقطع الثالث:

"لا يَخْضَلُّ جَفْنُهْ - لا تَبْتَلُّ عَيْنُهْ"

لا يَخْضَلُّ جَفْنُهْ	نُّهْ ص ح ص	جَفْـ ص ح ص	لُ ص ح	ضَلْـ ص ح ص	يخْـ ص ح ص	لا ص ح ح
لا تَبْتَلُّ عَيْنُهْ	نُّهْ ص ح ص	عيْـ ص ح ص	لُ ص ح	تَلْـ ص ح ص	تبْـ ص ح ص	لا ص ح ح

نماذج من المقطع الرابع:

" فَكُلٌّ رَغِبَ إِلَيْهْ - أَلَحَّ فِي المَسْأَلَةِ عَلَيْهْ"

فَكُلٌّ رَغِبَ إِلَيْهْ	لَيْهْ ص ح ص ص	إِ ص ح	بَ ص ح	غِـ ص ح	رَ ص ح	لُنْ ص ح ص	كُلْـ ص ح ص	فَـ ص ح	
أَلَحَّ فِي المَسْأَلَةِ عَلَيْهْ	لَيْهْ ص ح ص ص	عَـ ص ح	ـةِ ص ح	لَـ ص ح	أَ ص ح	مَسْـ ص ح ص	فِلْـ ص ح ص	جَ ص ح	لَحْـ ص ح ص	أَ ص ح

نماذج من المقطع الخامس:

" فَنَقَدْنَاهُ مَا طَلَبْ - وَوَعَدْنَاهُ مَا خَطَبْ"

فَنَقَدْنَاهُ مَا طَلَبْ	لَبْ ص ح ص	طَـ ص ح	مَا ص ح ح	هُ ص ح	نَا ص ح ح	قَدْ ص ح ص	نَـ ص ح	فَـ ص ح
وَوَعَدْنَاهُ مَا خَطَبْ	طَبْ ص ح ص	خَـ ص ح	مَا ص ح ح	هُ ص ح	نَا ص ح ح	عَدْ ص ح ص	وَ ص ح	وَ ص ح

تلحظ مما سبق اتّكاء الإيقاع المقطعي في النثر عمومًا وفي المقامات خصوصًا إلى نمط مختلف من التوازي المقطعي في تنظيم مقاطع جمله وترتيبها وتأليفها على مسافات متسقة حينا وغير متسقة حينا؛ لذا تناسبت المقاطع -كما ظهر في النماذج السابقة- من حيث الغلقُ والانفتاح (التناسب المقطعي الكيفي)، ومن حيث القصر والتوسط والطول (التناسب المقطعي الكمّي) داخل انتظامات إحصائية محددة دونما تطابق تامّ؛ لأنه انتظام ناجم عن بعد دلالي؛ مما أعطى مقاطع النصّ بنية إيقاعية موحدة بين أغلب جُمَلها.

وبالتالي فإنّ الإيقاع المقطعي نمط أسلوبي ظهر في مقامة الهمذاني "ليضفي جوًّا نفسيًا وإيقاعيًا على المتلقي يعج بأحاسيس الظرف والمتعة والنغمية الموحدة التي تعطي النصّ الوحدة البنائيّة أو يمكن أن نسميها الوحدة الإيقاعيّة بوساطة تلك التقنية"[23].

المستوى الثاني: التكرار الإيقاعي، وأعني به في المنثور المقاماتي التناسق النغمي الناجم عن كل جرس صوتي يقصد إليه قصدا بسبب التوافق اللفظي والمعنوي في البنية أو الفواصل؛ مما يجعل النص يتنفس موسيقيا، ويُحدث ألوانا من التكرار الصوتي والسجع والجناس، والتماثل القائم على علاقة الترادف أو التضاد، وما شابه ذلك مما يتضافر ويتفاعل في صورة متسقة تحقيقا لغاية دلالية تتناسب وسياق الحال، وتقوي التأثير في المتلقي.

والتكرار الإيقاعي "ظاهرة جليّة في العربية؛ إذ إنّ طبيعة هذه اللغة الإيقاعية تفرض عليها ذلك اللون من الإيقاع المكرر، فهي ذات طبيعة اشتقاقية، لا إلصاقية، بمعنى أن هناك أصلا لغويا ثانويا-غالبا- تشتق منه الألفاظ التي تدور في نطاق مادة لغوية واحدة...والألفاظ المشتقة هذه قد تدور في اللغة في مواضع متقاربة محدثة ألوانا من الجناس، ومن جهة أخرى نجد الطبيعة الصرفية للغة العربية كذلك تفرض عليها مثل هذه الألوان التكرارية...ومن ثم يمكن أن تتوارد في نصٍ مجموعةٌ من أسماء الفاعلين أو المفعولين على وزن واحد، محدثة لونا إيقاعيا يكسب الكلام جرسا وموسيقى، كموسيقى توارد أسماء الفاعلين: قابل ، حابل، نائل، سائل ،قائل، أو أسماء المفعولين: منصور ومجرور ومبرور ومقهور...مما يعطي الكلام موسيقى جميلة، ويتيح للأدباء التفنن في صوغ القوافي ."[24]

وتتجلّى أبرز ملامح التكرار الإيقاعي في النص موضع الدراسة عبر تفاعل مجموعة من التوازنات الصوتية، والتوازنات الدلالية لا تقوم للمقامة قائمة من دونها.

أولا: التوازنات الصوتية:

وجاءت صورها في المقامة بتضافر ثلاثة أنساق هي: السجع والجناس الناقص والتكرار الصوتي؛ بها تُستثار الأذن، ويتحقق التوازن الموسيقي والتنادي الصوتي الذي يشدّ القارئ والسامع معًا، ويمنح النص طابعه النغمي المميّز، حيث يتعانق التناسب الصوتي مع المعنى فيخلقان شحنات دلالية ولذّات سمعيةً تؤثّر في المتلقي، وتؤكد مهارة الكاتب في تطويع اللغة لخدمة الفن السردي. وليس أدلّ على ذلك مما يتراءى في الجدولين الآتيين:

الجدول (1): شواهد الجناس والسجع في المقامة الحِرْزِيَّة

المقطع	العبارة	الجناس	السجع
الأول	-لَمَّا بَلَغَتِ بِيَ الغُرْبَةُ بَابَ الأَبْوَابِ، وَرَضِيتُ مِنَ الغَنِيمَةِ بِالإِيَابِ	الأَبْوَابِ - بِالإِيَابِ	الباء
	- وَدُونَهُ مِنِ البَحْرِ وَثَّابٌ بِغَارِبِه، وَمِنَ السُّفُنِ عَسَّافٌ بِرَاكِبِه	بِغَارِبِهِ - بِرَاكِبِهِ	الباء/ الهاء
	- وَقَعَدْتُ مِنَ الفُلْكِ، بِمَثَابَةِ الهُلْكِ	الفُلْكِ – الهُلْكِ	الكاف
الثاني	- تَمُدُّ مِنَ الأَمْطَارِ حِبَالاً، وَتَحْدُو مِنَ الغَيْمِ جِبَالاً	حِبَالاً – جِبَالاً	اللام
	- تُرْسِلُ الأَمْواجَ أَزْوَاجاً، وَالأَمْطَارَ أَفْوَاجاً	أَزْوَاجاً - أَفْوَاجاً	الجيم
	- لاَ نَمْلِكُ عُدَّةً غَيْرَ الدُّعَاءِ، وَلا حِيلَةً إِلاَّ البُكَاءَ وَلا عِصْمَةً غَيْرَ الرَّجَاءِ	الدُّعَاءِ – البُكَاءَ – الرَّجَاءِ	الهمزة
	- وَأَصْبَحْنَا نَتَباكَى وَنَتَشاكَى	نَتَباكَى - وَنَتَشاكَى	الألف
الثالث	- وَفِينَا رَجُلٌ لا يَخْضَلُّ جَفْنُهُ، وَلا تَبْتَلُّ عَيْنُهُ	جَفْنُهُ – عَيْنُهُ	الهاء
	- فَعَجِبْنَا واللهِ كُلَّ العَجَبِ، وَقُلْنَا لَهُ: مَا الَّذِي أَمَّنَكَ مِنَ العَطَبِ	العَجَبِ - العَطَبِ	الباء
الرابع	- فَكُلُّ رَغِبَ إِلَيْه، وَأَلَحَّ فِي المَسْأَلَةِ عَلَيْه	إِلَيْهِ – عَلَيْهِ	الهاء
الخامس	- فَنَقَدْنَاهُ مَا طَلَبَ، وَوَعَدْنَاهُ مَا خَطَبَ	طَلَبَ – خَطَبَ	الباء
	- فَلَمَّا سَلمتِ السَّفِينَة، وَأَحَلَّتْنَا المَدِينَةَ	السَّفِينَة - المَدِينَة	التاء

الجدول (2): التّكرار الصّوتي[25] في المقامة الحِرْزِيَّة

الصوت الأكثر تكرارًا	التكرار في المقامة	التكرار في كل مقطع		طبيعته مخرجا وصفة[26]
النون	**59**	الأول	9	القدماء: طرف اللسان بينه وبين ما يليه من الحنك الأعلى وما فويق الثنايا. الصفات: مجهور بين بين منفتح (غير مطبق)، منخفض، ذلق. المحدثون: صوت لِثوي أسناني يتكون عائق الهواء أثناء النطق بها نتيجة اتصال طرف اللسان بأصول الأسنان واللثة العليا، فيحبس الهواء، وينخفض الحنك اللين ليمر الهواء من الأنف. الصفات: صوت مجهور متوسط أنفي منفتح مستفل ذلِق.
		الثاني	16	
		الثالث	9	
		الرابع	10	
		الخامس	15	
الباء	**45**	الأول	18	القدماء: من بين الشفتين الصفات: مجهور شديد منفتح منخفض ذلِق. المحدثون: صوت شفوي ينحبس الهواء أثناء النطق بها نتيجة انطباق الشفتين انطباقا كاملا، ثم تنفرج الشفتان فيندفع الهواء فجأة من الفم محدثا صوتا انفجاريا. الصفات: مجهور شديد(انفجاري) منفتح مستفل ذلق مقلقل.
		الثاني	12	
		الثالث	5	
		الرابع	2	
		الخامس	8	
الميم	**42**	الأول	8	القدماء: مما بين الشفتين الصفات: مجهور بين بين منفتح منخفض ذلِق أنفي. المحدثون: صوت شفوي ينحبس الهواء أثناء النطق بها نتيجة انطباق الشفتين انطباقا كاملا، ثم ينخفض الحنك اللين فيخرج الهواء من الأنف. الصفات: مجهور أنفي منفتح مستفل ذلق أغنّ.
		الثاني	11	
		الثالث	4	
		الرابع	7	
		الخامس	12	
الراء	**31**	الأول	6	القدماء: طرف اللسان بينه وبين ما يليه من الحنك الأعلى وما فويق الثنايا، مع دخوله في ظهر اللسان قليلا. الصفات: مجهور بين بين مكرر منفتح منخفض ذلق. المحدثون: صوت لثوي يُعاق الهواء أثناء النطق به نتيجة اتصال طرف اللسان باللثة العليا، ويصدر الصوت بتكرار ضربات اللسان على مؤخر اللثة تكرارا سريعا. الصفات: مجهور مكرر منفتح مستفل ذلق.
		الثاني	9	
		الثالث	5	
		الرابع	6	
		الخامس	5	

من الجدولين السابقين تبصرحضور التوازنات الصوتية بكثافة وكان أبْيَنَها تمثلا: تكرار مفردات كاملة عاضدة للسياق متجسدة في السجع والجناس الناقص؛ أما السجع فيعدّ عماد المقامة ولا يمكن الحديث عن الإيقاع الصوتيّ في نص المقامات من دون الإشارة إلى السجع؛ ذلك أنّه مقوّمٌ أساسيٌّ في النثر عموما، وفي بناء المقامات خاصة، وهو سمة بارزة بكثافة في المقامة لا تكاد تخلو منه عبارة، وهو سجع فنيّ طبيعيّ يدلّ على مقدرة الهمذانيّ اللّغويّة وَسَعة قاموسه اللسانيّ؛ لذا فإنّه لا ينتقص من المعنى بل يزيده وضوحا وموسيقى، ويقرّبه من الأذهان ويشوّقها.

إنّ من الصور الإيقاعيّة في المقامة الحِرْزِيَّة والمتمثلة في التسجيع، تلك التي جمع فيها الهمذاني سماتٍ حسنةً من أهمها: التزام أسلوب "السجع القصير"، "وهو أن تكون كل واحدة من السجعتين مؤلفة من ألفاظ قليلة، وكلما قلت الألفاظ كانَ أحْسَن، لقرب الفواصل المسجوعة من سمع السامع"[27]، وهو كما حدده ابن الأثير ما كان مؤلفًا من لفظتين – لفظتين إلى عشرة ألفاظ.

ولتقنية التكرار الصوتي المكثف في المقامة إيحاءات دلالية تؤثر في المتلقي وتبعث رسالة الكاتب، علاوة على الوظيفة الموسيقية والبعد الإيقاعي المطرِب، ومعلوم تباين نسبة استعمال كل صوت في اللغة، فالياء والنون مثلا أكثر ورودا في لساننا الشريف من الظاء والقاف. وعند تطبيق الإحصائية الصوتية المكوّنة للمقامة الحِرزية وجدنا تكرار جليا لصوامت أربعة هي على الترتيب:(النون-الباء-الميم-الراء)، وليست نسبة استعمال كلّ صوت في المقامة كلّها ترجمةً دلالية تحيل القارئ إلى هدف الكاتب ومضمون المقامة وأبعادها المعرفية، بقدر ما يدلّ عليه شيوع هذه النسبة ومعدل تكرار هذا الصوت في سياق كل فقرة على حده، كما سيأتي لاحقا، ومع ذلك فإن منتج النص اعتمد أصواتا تتشابه مخرجا: "طرف اللسان-الشفتان"، وصفات جرسية معينة هي" الجهر-الذلاقة-الاستفال-الانفتاح- التوسط بين الشدة والرخاوة(باستثناء صوت الباء الشديد)" مما يحقق الانسجام في البنية اللغوية للنص، ويحدث نوعا من الإيقاع القائم على التشابه الصوتي الليّن الهيّن؛ وهذا هو جوهر النغم والإيقاع، فالتلاؤم في المخارج والصفات دون نشوز بيّن أو نُبوّ غريب أو ملل ونفور إنما يحكي نغما بديعا وجرسا موسيقيا لطيفا، كما يعكس منهج الهمذاني في استعراضه البياني وأسلوبه السهل وجمال وصفه موظّفا لسانه الأدبيّ العليّ، وجريان أصوات الشفة وطرف اللسان بما فيها من ذلاقة وخفة وسرعة أداء في النقد الاجتماعي وإيصال فكرته بسهولة وبلا عناء.

ثانيا: التوازنات الدلالية:

ويقصد بها العلاقات اللغوية التي تتفاعل داخل فضاء هذا النص تجسيدا للمعنى، ومنها -في النص-علاقات الترادف والطباق والتناسب والتفسير وغيرها من العلاقات العاضدة للسياق، والمترجمة لمقصود الكاتب.

الشاهد			طبيعة التوازن الدلالي
يخضلّ	تبتلّ		ترادف
رخيّ	منشرح	فرح	ترادف
الدعاء	الرجاء	الطلب	ترادف
السلامة	العطب		طباق
نصرَ	خذلَ		طباق
الجبر	الكسر		طباق
جنّ	الليل		التناسب
رخي	الصدر		التناسب
أشتدّ	أزرا		التناسب
أجبر	كسرا		التناسب
بريح ترسل الأمواج أزواجا	والأمطار أفواجا		التفسير
لا يخضلّ جفنه	ولا تبتلّ عينه		التفسير
نشيط القلب	فرحه		التفسير
رغب إليه	ألح عليه		التفسير
سلمت السفينة	أحلتنا المدينة		التفسير

تحليل المقطع الأول:

((حَدَّثَنَا عِيسَى بْنُ هِشَامٍ قَالَ: لَمَّا بَلَغَتِ بِيَ الغُرْبَةُ بَابَ الأَبْوَابْ، وَرَضِيتُ مِنَ الغَنِيمَةِ بِالإِيَابْ، وَدُونَهُ مِنَ البَحْرِ وَثَّابٌ بِغَارِبِهْ، وَمِنَ السُّفُنِ عَسَّافٌ بِرَاكِبِهْ، اسْتَخَرْتُ اللهَ فِي القُفُولِ، وَقَعَدْتُ مِنَ الفُلْك، بِمَثَابَةِ الهُلْك)). (28)

سبق أن ذكرنا ارتباط الإيقاع ارتباطا مباشرا بجانب الإحساس والعاطفة؛ فهناك الإيقاع الذي يصنع أو يثير الحزن، والإيقاع الذي يعبر عن السرور، أو يثير الفرح، والإيقاع الذي يبعث الحماسة أو الحيوية أو الشهامة.(29)

على مستوى التحليل الصوتي: جاء الإيقاع متوسطا أقرب إلى الصعود في المقطع الأول، فمع تكرر صوت الهاء الهادئ الوادع ست مرات واختتام المقطعين المتوسطين المغلقين به:(بغاربِهْ- براكِبِهْ/ ص ح ص)تمهيدا للأحداث وأخذا بيد القارئ إلى عالم المقامة، إلا أنه امتزج مع أصوات

الشدة خاصة الباء والقاف والكاف التي يغلق معها الممر غلقا محكما يعقبه انفجار، علاوة على صيغة المبالغة(وثّاب- عسّاف)، والمقاطع الطويلة المغلقة وقفا(الأبْـوَابْ- الإيَابْ/ ص ح ح ص)،(فُلْك-هُلْكْ/ ص ح ص ص) لتجسّد افتتاحا صاخبا يطرق الأسماع بحماسة ويجذب الانتباه بإيقاع صوتي لافت، فكان بمثابة بناء خطابي يمهد لدخول القارئ بقوة إلى عالم المقامة.

وتتجلّى في هذا المقطع بنية إيقاعية متماسكة تنبني على توظيف الجناس والسجع والتكرار الصوتي، مما يمنح النص توتراً موسيقيًّا يوازي توتّر التجربة التي مرّ بها عيسى بن هشام؛ ففي الوقت الذي قرر فيه أن يعود أدراجه خائبًا غير ظافر بغنيمة تُذكر مُؤثرًا السلامة وجد نفسه في مواجهة مخاطر البحر المضطرب وكأنه أحس بقرب الهلاك. ومن خلال النظر في الجناس والسجع من منظور الإيقاع الصوتي والدلالة الشعورية، نجد في توظيفهما في هذا المقطع ما يعمّق أثر الإيقاع في النص.

ففي الجناس: نرى أنه وقع بين (بَاب الأبواب / الغنيمة بالإياب)، و(وثّاب بغاربه / عسّاف براكبه) و(الفلك / الهلك)؛ حيث يتكرر صوت (الباء) مع تماثل وزنيّ يرسّخ وقع الغربة والعودة. وبين (وَثّاب / عَسّاف) تتقابل صيغ المبالغة فيها (فعّال) والتي تتطلب في نطقها تحركاتٍ تقطيعيةً أكثر وجهدا عضليا أكبر لتضفي جرسا ثقيلا وصورة حركية عنيفة مخيفة للبحر وأمواجه المتلاطمة.

وفي السجع: تشكل الفواصل (الأبواب / الإياب) (الفلك/ الهلك) نهايات متناغمة على التوالي (الباء/الكاف)؛ حيث إن حرفي (الباء والكاف) يحدثان رنينًا موسيقيًا شديدا يعمّق الإحساس بالخطر؛ ذلك أنهما حرفان انفجاريان شديدان أولهما مجهور مقلق تهتز معه الأوتار الصوتية؛ يوحيان بالجوّ العام من خيبة العودة واستمرارية الفشل.

ومما أسهم كذلك في رفع درجة الإيقاع إلى حد ما في هذا المقطع تكرار حرف الباء ثماني عشرة مرة متحركا أحيانا وساكنا حينا، مما يوحي بوجود نبرة خطابية متتابعة على لسان الراوي عيسى بن هشام، فالباء صوت مجهور شديد مقلقل، ورد مشكلا بالسكون غير مرة مما يزيد من درجة قلقلته "وقد حرص القدماء على الجهر بصوت الباء وهو مشكل بالسكون، فأضافوا إليه صوت لين قصير جدا يشبه الكسرة وسموا تلك الظاهرة القلقلة حرصا منهم على إظهار كل ما في هذا الصوت من جهر"[30] وكأنه يحكي انفجارا داخليا يصيح فشلا ويصرخ كمدا، بل ينطوي على معاني التحطيم والتبديد والشدة والحزن الذي أصاب الراوي، وليته عاد آمنا بل عانى ذهابا وغربة وعودة؛ حيث يوحي صوت الباء المقلقل أيضا بجو صاخب هادر من ضجيج الأمواج والتواء الطريق وتعرجه، فالقلقلة تعطي للحرف صوتا نابضا يتجانس وسياق البحر والموج.

المقطع الثاني:

((وَلَمَّا مَلَكنَا البَحْرُ وَجَنَّ عَلَيْنَا اللَّيْلُ غَشِيَتْنَا سَحابَةٌ تَمُدُّ مِنَ الأَمْطَارِ حِبَالاً، وَتَحْدُو مِنَ الغَيْمِ جِبَالاً، بِرِيحٍ تُرْسِلُ الأَمْواجَ أَزْوَاجاً، وَالأَمْطَارَ أَفْوَاجاً، وَبَقِينا فِي يَدِ الحِينِ، بَيْنَ البَحْرَيْنِ، لاَ نَمْلِكُ عُدَّةً غَيْرَ الدُّعَاءِ، وَلا حِيلَةً إِلاَّ البُكَاءَ وَلا عِصْمَةً غَيْرَ الرَّجَاءِ، وَطَوَيْنَاهَا لَيْلةً نَابِغِيَّةً، وَأَصْبَحْنَا نَتَباكَى وَنَتَشاكَى)). [31]

اتّسم الإيقاع في هذا المقطع بصعودٍ واضح، إذ تزامنَ مع تصوير حركة البحر العاتية والعاصفة واضطراب الأمواج، فانعكس ذلك في تسارع النبرات الصوتية وتوتر الجمل؛ لذا يقدّم هذا المقطع ذو الإيقاع اللاهث مشهداً بصرياً وسمعياً بالغَ القوّة للعاصفة، استعان فيه الهمذاني بأداة الجناس الناقض لإثراء النص إيقاعا ودلالة؛ حيث تعظم المحنة بالسحابة المثقلة بالمطر(حبالا-جبالا) فيتدفق المطر سيولا وعواصف مرعبة (أزواجا-أفواجا) مما يعني اتساع دائرة الخطر حتى غدت السفينة في قلب الهلاك الحقيقي(الحِينِ- البَحْرَيْنِ) لدرجة انقطعت معها الأنفاس ذعرا وارتجافا، وبلغت القلوب الحناجر فلم يجدوا ملاذاً سوى الابتهال والتضرع(الدُّعَاءِ- البُكَاءَ- الرَّجَاءِ)، (نتباكَى-نتشاكَى).

ولصوتي النون والباء في المقطع حضور كثيف يمكن تحليله وبيان مدى نجاعته في تجسيد هول الموقف على النحو الآتي:

صوت النون: أكثر الأصوات ورودا في المقطع إذ تكرر 16 مرة ، ولعلّ صفات الضعف تغلب فيه على صفات القوة فليس فيه من القوة إلا الجهر والأنفية، لذا فتكراره في المقطع بهذه الكثافة لا يتناسب وسياق الخوف والخطر والهلع؛ لكنه ينبغي مراعاة استخدامه 9 مرات كضمير للمتكلمين مما يلتمس العذر في تكراره رغم ضعفه، حيث وُظّف كوحدة مورفولوجيّة(صرفية) لا كوحدة معجمية، وعلاوة على ذلك فقد أوحت غنة النون وخفاؤها وخيشوميتها وتشديدها في الفعل(جنّ) في قوله: (جنّ علينا الليلُ) بظلام الليل وإطباقه إمساسا للألفاظ أشباه المعاني؛ إذ إن "الجيم والنون أصل واحد وهو الستر والتستّر، فجنان الليل: سواده وستره الأشياء"[32].

صوت الباء: تكرر في هذا المقطع اثنتي عشرة مرة ليصير العنصر الصوتي الثاني حضورا وتكرارا، لكنه الأول تأثيرا في هذا المشهد المهيب، ذاك أن الهواء عند نطق الباء "يتخذ مجراه بالحلق ثم الفم حتى ينحبس عند الشفتين منطبقتين انطباقا كاملا، فإذا انفرجت الشفتان سمعنا صوت الباء "[33] لذا فالباء صوت قوي بانفجاره وجهره وقلقلته-كما سبق بيانه - يتطلب جهدا عضليا أكبر بسبب غلق الممر واهتزاز الوترين الصوتيين مما يناسب حال الناس في ظلال الحدث اللاهث

من عواصف وأمواج مارقة تثير رهبا ووجلا، وذبذبة الوترين أثناء نطق الباء تتناسب وصيحات الناس، ولأن المشهد فزع أصاب الناس باضطراب وعدم ثبات أوحت بها قلقلة الباء.

ولا يمكن التغافل في هذا المقطع ذي الإيقاع الصاعد عن صوت الجيم الذي تكرر أربع مرات في هذا المشهد السمعي البصري لزمجرة السماء وهدير الغيوم وصفير الرياح: "غَشِيَتْنَا سَحابَةٌ... تَحْدُو مِنَ الغَيْمِ جِبَالاً، بِرِيحٍ تُرْسِلُ الأَمْواجَ أَزْوَاجاً، وَالأَمْطَارَ أَفْوَاجاً "فيعضّد -بجهره ووضوحه السمعي وشدته - صوتَ الباء تضخيما للمشهد، كما يُجسد بقلقلته -كالباء- الحركة المضطربة الشديدة لكل عناصر المشهد، ولا غرو فمع القلقلة "يخرج من الفم صُويْت، ينبو به اللسان عن موضعه" كما ذكر سيبويه[34].

وأخيرا نستوحي من المقاطع المتوسطة المفتوحة(ص ح ح) المنتشرة بكثافة لا مثيل لها في أواخر جمل هذا المقطع وقفا: "غشيَتْنَا سَحابَةٌ تَمُدُّ مِنَ الأَمْطَارِ حِبَالا، وَتَحْدُو مِنَ الغَيْمِ جِبَالا، بِرِيحٍ تُرْسِلُ الأَمْواجَ أَزْوَاجَا، وَالأَمْطَارَ أَفْوَاجَا، وَبَقِينا فِي يَدِ الحِينِ، بَيْنَ البَحْرَيْنِ، لاَ نَمْلِكُ عُدَّةً غَيْرَ الدُّعاءْ، وَلا حِيلَةً إِلاَّ البُكَاءْ، وَلا عِصْمَةً غَيْرَ الرَّجَاء، وَطَوَيْنَاهَا لَيْلةً نَابِغِيَّةً، وَأَصْبَحْنَا نَتَباكَى وَنَتَشاكَى" رسما بديعا لحالة الذهول وتدفق النفس واتساع الفم حيث لا يقوى الفم على الغلق أو الوقف رهبة ودهشة، صارخين حينا (آه آه...) ومستغيثين بربهم حينا (يا رب).

ومن اللافت للنظر أن الراوي فصل بين المقطع الأول والثاني بجملة – أشبه بالوقفة - تخلو من الجناس والسجع وهي: (وَلَمَّا مَلَكْنَا البَحْرُ وَجَنَّ عَلَيْنَا اللَّيْلُ)؛ لكسر الرتابة في الإيقاع، ولكي يهيئ القارئ بأنه أمام مشهد حقيقي مغاير، معتبرا المقطع الأول بمثابة مقدمة قوية وتمهيد لما سيأتي، وبعد هذا القطع نجد زخمًا إيقاعيّا تتوالى فيه الجناسات والأسجاع مما يعكس هول الفجيعة.

المقطع الثالث:

((وَفِينَا رَجُلٌ لا يَخْضَلُّ جَفْنُهُ، وَلا تَبْتَلُّ عَيْنُهُ، رَحِيُّ الصَّدْرِ مُنْشَرِحُهُ، نَشِيطُ القَلْبِ فَرِحُهُ، فَعَجِبْنَا واللهِ كُلَّ العَجَبِ، وَقُلْنَا لَهُ: مَا الَّذِي أَمَّنَكَ مِنَ العَطَبِ؟)).[35]

غلب عليه الإيقاع المستوي المتوازن؛ حيث يصف الراوي بطلَ المقامة صاحبَ الشخصية الهادئة الواثقة المتزنة، مما أضفى شعورًا بالسكينة والوقار يقابل تماما ما سبق من صخَب البحر. يُقسم هذا المقطع-على قصره- إلى قسمين: فأمّا الأول فهو وصف البطل أبي الفتح الإسكندري حيث يظهر في صورة إنسان غير مبالٍ لما يحدث حوله، وأمّا الثاني فللراوي الذي أخذته الحيرة والعجب من صنيع الرجل، وعندما كان الحديث في الجزء الأول عن الرجل نجد أن إيقاع صوت "الهاء" تكرر في كل جناس وسجع؛ والهاء من أرق الأصوات وألطفها؛ فهي صوت (مهموس رخو مستفل منفتح)، فاختار الهاء "للينها وهشاشتها"[36] لينتج توافقا موسيقيا هادئا

يتناسب وسكون الرجل، كما يخلق نغمة متناسقة تُبرز الصورة النفسية للرجل المتماسك. وأما في الجزء الثاني من الخطاب فإن توافق النهايات في (العَجَبِ / العَطَبِ) من خلال صوت (الباء) يخلق رنينًا قويًّا يربط بين شعور الدهشة (العجب) وإمكان الهلاك (العطب)، فيتجاوب المعنيان رغم تباينهما.

نلاحظ أن النهايات تجمع بين الصوت المهموس (الهاء) الذي يعطي شعورًا بالسكينة، والصوت المجهور الثقيل (الباء) الذي يضيف قوة الدهشة والاستغراب، ومع هذا التنويع يُنتج إيقاعًا متوازنا متأرجحًا بين السكينة والعجب، وكأنه يعكس صراع الذات بين الألم والرغبة في الصمود.

وعمد الهمذاني في هذا المقطع غير مرة إلى علاقة (التفسير)، وهي إحدى علاقات التوازن الدلالي التي تفاعلت داخل فضاء هذا المقطع لترسم لنا شخصية بطل المقامة، وقد تعمق فيها الراوي غاية العمق ليرسّخ لدى القارئ صورة رجلٍ متماسكٍ جلْدٍ ظاهرا وباطنا بأسلوب متدرج من الأدنى للأعلى، فوصفه ابتداء بأنه شخص رزين ثابت الجأش لا يظهر الحزن"**لا يَخْضَلُّ جَفْنُهُ، وَلا تَبْتَلُّ عَيْنُهُ**"، فنفى أول أثر للبكاء، وهو رطوبة الجفن، ثم فسره نافيا نفيا صريحا البكاء الخارجي أو سيلان العين بالدمع. ثم تَرقّى في رسم ثبات الشخصية فبين أن رزانته إنما تعكس شخصية واثقة مطمئنة (رخيّ الصدر منشرِحُه)، والرخاء هنا ليس أمارة الضعف بل دليل اتساع النفس وانشراح البال، ثم تصعّد حتى بلغ الوصف منتهاه بأن الرجل مفعم بالراحة والرضا (نشيط القلب فرِحه) مفسرا حالة نشاط القلب بأنه نشاط ناجم عن الفرح، وصيغ المبالغة (رخيّ- نشيط- فرِح) لَتؤكدُ أن الرجل ثابت لا يجزع.

المقطع الرابع:

((فَقَالَ: حِرْزٌ لا يَغْرَقُ صَاحِبُهُ، وَلَوْ شِئْتُ أَنْ أَمْنَحَ كُلاًّ مِنْكُمْ حِرْزاً لَفَعَلْتُ، فَكُلُّ رَغِبَ إِلَيْهِ، وَأَلَحَّ فِي المَسْأَلَةِ عَلَيْهِ، فَقَالَ: لَنْ أَفْعَلَ ذَلِكَ حَتَّى يُعْطِيَنِي كُلُّ وَاحِدٍ مِنْكُمْ دِيناراً الآنَ، وَيَعِدَنِي دِيناراً إِذا سلِمَ.))[(37)]

يُعدّ هذا المقطع بمثابة وقفة قصيرة يتراجع فيها الإيقاع إلى أدنى مستوياته، وذلك تمهيدًا لانتقال السرد إلى الحدث الآتي؛ ويشكل هذا المقطع الوقفة الثانية للإيقاع من حيث شيوع التوازنات الصوتية(الجناس والسجع)، فلم يرد فيه إلا ما وقع في (إليه/عليه)؛ وتكمن أهميةُ الوُقَيْفةِ هنا في تسليط الضوء على كون الكلام في معرض الحديث عن الحِرز وسَوْق الأدلة والإقناع، أي أنه يصف معاملة عملية وتجارية، وليست صورة شاعرية أو مشهدًا تعبيريًا يحتاج إلى زخرفة صوتية كما هو الحال في المقاطع السابقة كوصف العاصفة لإثارة حالةٍ من الخوف

والرعب، أو كوصف حالة البطل المتصف بالهدوء والسكينة، بينما المقطع الحالي يتطلب لغة مباشرة ليفهم القارئ أو المستمع الإجراءات المالية والمنطقية، فلا مجال للزخرفة.

إضافة إلى ذلك؛ فإنّ الوقفة جاءت أيضًا بمثابة تمهيد للخاتمة، حيث يُمهد النصّ للعودة مجددًا إلى مظاهر الإيقاع الصوتي من سجع وجناس وغيرهما، ليبرز الحالة الشعورية المتمثلة بـ الظفر والانتصار، فيُعيد النص بذلك توازنه بين الدقة الواقعية والجمال الصوتي، ويجعل الخاتمة أكثر تأثيرًا على القارئ أو المستمع كما سيأتي في المقطع الأخير.

ولا يفوتنا هنا أن نقف أيضا كالهمذاني وُقيفة صوتية مع مسمى المقامة (المقامة الحِرْزيّة) لاستيحاء ما توحي به كلمة(حِرْز) في أول ورود لها، وأكثر ما يلفت الانتباه في النسيج الصوتي للكلمة تكوينها من مقطع واحد طويلٍ مغلق وقفا (حِرْزْ/ ص ح ص ص) مما قد يوحي بإيقاع حادّ دفاعي حاسمٍ يُشبه القفل أو الحصن، ولأن الكلمة مكونة من مقطعٍ واحد فهذا المقطع الكَلِمِي يحمل النبر، أي أنه موحّد النبر، وسهل الحِفظ، علاوة على رنينه ووضوحه السمعي الذي قد يستوحى من جهر صوتي الراء والزاي، وتكرار الأول وصفير الثاني.

المقطع الخامس:

((قَالَ عِيسَى بْنُ هِشَامٍ: فَنَقَدْنَاهُ مَا طَلَبَ، وَوَعَدْنَاهُ مَا خَطَبَ، وَآبَتْ يَدُهُ إِلَى جَيْبِهِ، فَأَخْرَجَ قُطْعَةَ دِيْبَاجٍ، فِيْهَا حُقَّةُ عَاجٍ، قَدْ ضُمِّنَ صَدْرُها رِقَاعاً، وَحَذَفَ كُلَّ وَاحِدٍ مِنَّا بِوَاحِدَةٍ مِنْهَا، فَلَمَّا سَلمتِ السَّفِينَةُ، وَأَحَلَّتْنَا المَدِينَةَ، اقْتَضَى النَّاسَ ما وَعَدُوهُ، فَنَقَدُوهُ، وَانْتَهَى الأَمْرُ إِلَيَّ فَقَالَ: دَعُوهُ، فَقُلْتُ: لَكَ ذَلِكَ بَعْدَ أَنْ تُعْلِمَنِي سِرَّ حَالِكَ)).[38]

في هذا المقطع الأخير، يعود النص مجددًا إلى مظاهر التكرار الإيقاعي من سجع وجناس وتكرار كثيف لصوتي النون والميم بعد فترة من اللغة العملية المباشرة المرتبطة بتوزيع الحرز والتفاوض. البداية الواقعية للمقطع تُركِّز على الإجراءات الدقيقة: توزيع الحرز، استخراج الحقّة، وصول السفينة، ونجاتها من العاصفة، وهو جزء يتطلب وضوحًا ودقة في السرد. لكن عند انتهاء هذه المرحلة ووصول الأحداث إلى خاتمتها، يبدأ النص بالانتقال إلى لغة أكثر إيقاعًا وانسيابًا، حيث يُستعاد السجع والتوازن الصوتي في العبارات مثل: "سَلمتِ السَّفِينَةُ، أَحَلَّتْنَا المَدِينَةَ" ،"وَعَدُوهُ، نَقَدُوهُ"، "لَكَ ذَلِكَ، سِرَّ حَالِكَ".

إنّ هذا الرجوع إلى الإيقاع لا يقتصر على الجمال الصوتي فحسب، بل يُبرز الحالة الشعورية المرتبطة بالنجاة والانتصار بعد الخطر، ويعطي النص ختامًا متوازنًا يجمع بين الدقة الواقعية والإيقاع الصوتي. وهكذا، يُظهر الهمذاني براعة في المزج بين السرد العملي والإيقاع الفني، مما يجعل نهاية المقامة أكثر تأثيرًا على القارئ والمستمع.

المقطع الأخير:

يرتفع الإيقاع مجددًا ليبلغ ذروته، وذلك لأنه مقطع شعري يروي فيه البطل قصة صبره وانتصاره، فيبعث إحساس الظفر والحسم ويغلق المقامة بإيقاعٍ شعريٍّ صاعد متوهّج كما يأتي.

ثانيًا: إيقاع الشعر:

يُشكّل إيقاع الشعر في المقامة عنصرًا متمما للإيقاع الموسيقي إلى جانب إيقاع النثر؛ "ومن هنا يصبح الوجود الشعري داخل نسيج اللغة المقامية، وجوداً متسقا منسجماً مع خصائص التشكيل النثري، غير نافٍ عنه، أو دخيل عليه"[39].وليس أدل على هذا الانسجام بينهما – النثر والشعر –من وجود سببين: أولهما: أنّ الأبيات الشعرية التي ضُمّنت في المقامة لم تكن اعتباطيّة؛ حيث جاءت في معرض الإجابة عن تساؤل عيسى بن هشام عن الصبر حين توجه بسؤاله إلى أبي الفتح وسأله: "كَيْفَ نَصَرَكَ الصَبْرُ وَخَذَلَنَا؟"، فأجابه أبو الفتح بمقطوعة من الأبيات يقول في مطلعها:

وَيْكَ لَوْلاَ الصَّبْرُ مَا كُنْ... تُ مَلأَتُ الكِيسَ تِبْرَا[40]

والسبب الثاني: أنّ الهمذاني وظّف التناصّ الشعري في موضعين. جاء الأول في بداية المقامة في قوله: "لَمَّا بَلَغَتِ بِيَ الغُرْبَةُ بَابَ الأَبْوَابِ، وَرَضِيتُ مِنَ الغَنِيمَةِ بِالإِيَابِ"؛ ففيه تناص مع بيت امرئ القيس الذي يقول فيه:

وَقَد طَوَّفتُ في الآفاقِ حَتّى رَضيتُ مِنَ الغَنيمَةِ بِالإِيابِ[41]

من هذا التناصّ ما يتولّد إيقاعًا ضمنيًّا يجمع بين مرونة النثر وموسيقى الشعر؛ إذ يتكئ هنا على السجع ليتوافق مع العبارة التي سبقته: "لَمَّا بَلَغَتِ بِيَ الغُرْبَةُ بَابَ الأَبْوَابِ"، وأمّا الموضع الثاني ففي قوله: " وَطَوَيْنَاهَا لَيْلةً نَابِغِيَّةً"، في إشارة إلى قول النابغة الذبياني:

كِليني لِهَمٍّ يا أُمَيمَةَ ناصِبِ وَلَيلٍ أُقاسيهِ بَطيءِ الكَواكِبِ

تَطاوَلَ حَتّى قُلتُ لَيسَ بِمُنقَضٍ وَلَيسَ الَّذي يَرعى النُجومَ بِآيبِ[42]

إنّ توسل الهمذاني بالتناصّ الشعري الخارجي، وهو تناص يتحصّل "حينما تتفاعل نصوص الكاتب مع نصوص غيره التي ظهرت في عصور بعيدة"[43]، من شأنه أن يحدث انسجامًا إيقاعيًّا في بينية المقامة من خلال رفد الإيقاع الداخلي فيها؛ فتوظيف التناصّ يخلق موسيقى داخلية عبر الألفاظ، فيُشعر القارئ بجرْس شعري خفي يثري النثر ويزيد من إيقاعه دون أن يقطع السرد بنص شعري صريح.

تشكّل الموسيقى حجر الزاوية في معمار الإيقاع، ولقد جاء في معجم الموسيقى (Dictionary of Music) أنّ "الإيقاع أقدم الأنواع الموسيقيّة، وهو العنصر الذي ينظم حركة الموسيقى وتدفقها خلال الزمن"،[44] ولدراسة الإيقاع الشعري لا بدّ من الوقوف عند أهم عنصر من عناصره الذي يميّزه بوصفه شعرًا عن النثر ألا وهو عنصر الموسيقى، إذ "يعد الجانب الموسيقي من أهم الجوانب التي تميز الإبداع الشعري وتلفت انتباه القارئ، فتجعله يقترب من هذه الموسيقى أو تلك فتشده دون غيرها من القصائد فهي المغناطيس الذي يجذب المتلقي للتفاعل مع القصيدة بالبعد الأول المتصل بتقبله للعمل والإنشاد صوبه، ذلك أن النفس بطبيعتها تعشق النغم والإيقاع"[45]. وتنقسم الموسيقى الشعرية إلى نوعين رئيسين: الموسيقى الخارجية والموسيقى الداخلية. و"تشمل الموسيقى الخارجية الأوزان الشعرية والقوافي والتفعيلات وعددها وأثرها الموسيقي وجوانب أخرى كالتدوير مثلاً. أما الموسيقى الداخلية فهي الموسيقى "التي تنبعث من الحرف والكلمة والجملة"، وتعنى بدراسة موسيقى النفس التي تنبعث من صوت الحرف والكلمة والعلل والزحافات، وهي موسيقى عميقة لا ضابط لها تتفاعل مع الكلمات في الجمل في صوت أو أكثر من جهة اللفظ، أو التقاؤها في المعنى العام المسيطر على الجملة أو الجمل من ناحية المعنى"[46]

1.إيقاع الوزن:

تنتمي هذه الأبيات إلى مجزوء البحر الرمل؛ لكونه حذفت منه تفعيلة من الصدر وأخرى من العجز، وهو من البحور أحادي التفعيلة من البحور الصافية، وتفعيلاته هي:"فاعلاتن فاعلاتن - فاعلاتن فاعلاتن"، وفي تكرار تفعيلاته يظهر الإيقاع جليًا، يقول الخطيب التبريزي: "سمي رَمَلًا لأن الرَمَل نوع من الغناء يخرج من هذا الوزن فسمي بذلك"[47]. ولقد أجرى الهمذاني البيت على أربع تفعيلات في كل شطر تفعيلتان، جاء تقطيعها على النحو الآتي:

-وَيْكَ لَوْلاَ الصَّبْرُ مَا كُنْ * تُ مَلأَتُ الكِيسَ تِبْرَا / فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن

-لَنْ يَنالَ المَجْدَ منْ ضَا *قَ بِما يَغْشاهُ صَدْرا / فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن

-ثُمَّ مَا أَعْقَبَنِي السَّـا * عَةَ مَا أُعْطِيتُ ضَرَّا /فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فاعلاتن

-بَلْ بِهِ أَشْتَـدُّ أَزْراً* وَبِهِ أُجْبُرُ كَسْـرَا / فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فعلاتن

-وَلَوَ أَنِّيَ اليَوْمَ في الغَرْ * قَى لَمَا كُلِّفْتُ عُذْراً / فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

نلاحظ أن أغلب الأبيات تبدأ وتنتهي بالتفعيلة الرئيسة الثابتة "فاعلاتن"، وعددها ثلاث عشرة تفعيلة، وهو ما يمنح النص إيقاعًا متينًا ومتواصلًا، إذ يخلق جرسًا داخليًا موحدًا يسهّل تذكر النص ويعطيه ثباتًا صوتيًا، في حين أنّ ظهور "فعلاتن" بشكل متفرق وسط البيت وعددها سبع

تفعيلات يُدخل حركة ديناميكية على الإيقاع، يمنع الرتابة ويضفي إحساسًا بالمرونة والتنوع داخل النسق الصوتي. وفي هذا التناوب ما بين التفعيلة الرئيسة والتفعيلة الفرعية ما يفسّر مجيء الإيقاع المتكرر مع التغيير الطفيف يخلق إحساسًا بالاستقرار مع لمسات من التوتر والحركة، وهو مناسب لسرد الأحداث أو تصوير مشاهد مليئة بالحركة أو الحكاية الشيقة وما يعكس براعة الهمذاني في المزج بين الثبات الموسيقي والتعبير الدرامي.

2.إيقاع القافية والروي:

مما لا شكّ فيه أنّ للقافية والروي دورًا محوريًا في إقامة الإيقاع الشعري وإكسابه نغمه الخاص وانسجامه الموسيقي؛ فهما الركيزة التي تحفظ للنص تماسكه الصوتي وتؤطر تردده الإيقاعي. وقد عرّفهما إبراهيم أنيس بقوله: "ليست القافية إلا عدة أصوات تتكون في أواخر الأشطر أو الأبيات من القصيدة، وتكررها هذا يكون جزءاً هاماً من الموسيقى الشعرية. فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع ترددها، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فترات زمنية منتظمة، وبعد عدد معين من مقاطع ذات نظام خاص يسمى بالوزن"[48].

جاءت القافية ملتزمة بنسق منتظم على التوالي: (تبْرا – صدْرا – ضرّا – كسْرا – عذْرا)، وهي قافية مطلقة تلتزم حركة المد الطويلة "الألف"، وموصولة بمقطع ساكن "تِبْ، صَدْ، ضَرْ، كَسْ، عُذْ"، ومجردة من الردف والتأسيس، فليس هناك حرف مد قبل الروي ولا قبل الحرف الذي قبل الروي وبالتالي فليس هناك ردف ولا تأسيس. وفي هذا التناسق ما يعمّق أثر الوزن ويمنح القصيدة طابعها السمعي المميز، إضافة إلى تواتر الإيقاع بشكل متكرر حتى نهاية المقطع.

وأمّا الروي فهو "الراء" وهو محرك بالفتح ومسبوق بالسكون؛ "وليس من الضروري أن يُسبق الروي بحركة، بل قد يسبق بسكون، وهنا لا بدّ من التزام هذا السكون؛ لأنه جزء من الوزن ونظام توالي المقاطع، والروي الذي يسبق بالسكون لا يجيء في القافية المقيدة مطلقًا، أي أنّ الروي حينئذٍ يجب أن يكون محركًا"[49].ولقد التزم الهمذاني تسكين الحرف السابق على الروي في المقطع كله؛ لكي يمنح الإيقاع وقفة قصيرة قبل النطق بصوت الراء بوصفه روياً مطلقاً يضفي جرسًا قويًّا ودَوِيًّا متموّجًا على الإيقاع؛ وهو يتناسب تمامًا مع حالة أبي الفتح الإسكندري النفسيّة الذي يعيش حالةً من الزهو والانتصار بنجاح حيلته من أنه ظفر بما يريد؛ فالرّاء صوت مجهور مكرّر ذو طبيعة اهتزازيّة تسمح بامتداد الصوت وارتداده في السمع، ومع اقترانه بحركة الفتح وألف الإطلاق يتعزّز الإحساس بالانفراج والامتداد، فيبعث في البيت حيويةً ونبرةَ تفخيم تُبرز المعنى وتمنحه نغمةً متمكّنة تتلاءم مع مقاصد الفخر أو الإصرار أو الإعلان القوي.

3.إيقاع التدوير:

من السمات التي تتجلى في المقامة الحِرْزِيَّة ما انتهى به الهمذاني مقامته بمقطوعة من الأبيات الشعرية وجاءت جميعها (مدورة) – ما عدا البيت الرابع - والبيت المدور، كما جاء في علم العروض، هو ذلك الذي "اشترك شطراه في كلمة واحدة بأن يكون بعضها في الشطر الأول وبعضها في الشطر الثاني"[50] ويرى كثيرون أن الشاعر يلجأ إلى التدوير لضرورة شعرية مفادها إقامة الوزن الشعري للتفعيلات العروضية، غير أن نازك الملائكة ترى في التدوير وظائف جمالية ودلالية أخرى فعلى حد قولها: " وللتدوير، في نظرنا، فائدة شعرية وليس مجرد اضطرارٍ يلجأ إليه الشاعر. ذلك أنه يسبغ على البيت غنائية وليونة لأنه يمده ويطيل نغماته."[51]

لقد وقع التدوير في أربعة مواضع: (كنت، ضاق، الساعة، الغرق)، وفي هذا ما يجلّي تمكّن الهمذاني من صياغة البيت وتطويع تفعيلاته بما ينسجم مع الكلمات التي تخدم الحالة الوجدانيّة من جانب، كما يثري الإيقاع الداخلي ليحقق الانسجام السردي من جانب آخر؛ فقد أعطى إيقاع التدوير في الأبيات قيمةً دلاليّة أبرزت الحالة الوجدانية لأبي الفتح الإسكندري من خلال الشعور بالنصر والاعتزاز بالإنجاز المحقق. كما ارتبط هذا الإيقاع بالأداء القصصي حول التأمل الفلسفي لمعنى الصبر، حيث يسرد في أبياته قصته مع ذلك الصبر؛ فلولا الصبر ما ملأ الكيس ذهبًا، وأن الذي يجزع ويضعف أمام المصائب لن ينال المجد أبدا، ولو أن السفينة غرقت وكان هو من بين الغرقى لما وجد من يقول له: أين ما وعدت به من السلامة؟ لذا فإن أبا الفتح لم يترك التدوير في الأبيات إلى حين انتهائه من قصته مع الصبر.

4. إيقاع التكرار:

يعدّ التكرار (Repetition) ظاهرة موسيقيّة داخلية تعزز من الإيقاع الصوتي في المقامة، وتقوي المعنى وتجسده في أذهان سامعيه، ولعله من نافلة القول الإشارة إلى مدى انتشار الحديث عن هذه الظاهرة في النقدين القديم والحديث حيث أفرد ابن رشيق القيرواني (463هـ) في كتابه "العمدة" بابًا له فيقول: "وللتكرار مواضع يحسن فيها، ومواضع يقبح فيها، فأكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقل، فإذا تكرر اللفظ والمعنى جميعاً فذلك الخذلان بعينه، ولا يجب للشاعر أن يكرر اسماً إلا على جهة التشوق والاستعذاب، إذا كان في تغزل أو نسيب."[52]

ولقد برز الإيقاع الصوتي في الأبيات التي قرضها الهمذاني في نهاية مقامته عبر التكرار، بوصفه أداة فنية تؤكد المعنى وتولّد موسيقى داخلية مميزة، وعلى الرغم من قلة الأبيات هنا؛ إلّا أنّها

اشتملت على سلسلة من التكرارات على المستوى الصوتي، تمثّلت في تكرار الأصوات، والأدوات، والعبارات المركَّبة.

- **تكرار الأصوات:** حيث تتكرر أصوات الراء والصاد والسين (صبر، صدر، ضرًّا، كسرًا، عذرا) وهي أصوات ذات جرس قوي لما فيها من تكرار وصفير مما يوحي بالصلابة والتحمل، فينسجم الصوت مع المعنى الداعي إلى الصبر والثبات.

- **تكرار التراكيب:** كما نلاحظ في تكرار بنية الشرط والجواب في الأبيات الأول والثاني والأخير (لولا الصبر... لن ينال...ولو أني اليوم...) بما يرسخ علاقة سببية بين الصبر والمجد. وفي البيت الرابع تكرار الفعل أو شبه الجملة (به أشتدّ أزرًا / به أجبر كسرًا) يخلق إيقاعًا قائمًا على المقابلة ويؤكد دور الصبر كقوة داعمة.

- **تكرار العطف:** وكذلك تكرار أدوات العطف في مطالع الأبيات الثلاثة الأخيرة (ثمّ، بل، و) يكتسب دلالات إيقاعية ودلالية مهمّة من حيث إنّ افتتاح البيت الأول بـ ثمّ يوحي بتدرّج زمني أو سببي، وكأنّ الشاعر ينتقل من مرحلة إلى أخرى، أي من مرحلة الصبر إلى ما أعقبه من نتائج. وأعقب (ثم) بأداة العطف (بل) وهي تفيد الإضراب والعدول، فيوحي استخدامها بأنّ الشاعر يصحح فكرة سابقة أو يبرز مفارقة، من أن الصبر قوّى من عزيمته مما يكسب البيت توتراً صوتيًا ينبه المتلقي في حال إنكاره لأهمية الصبر، وأخيرًا يوظف العطف بـ الواو ليمدّ الإيقاع بسلسلة من الأفعال والنتائج (وبه أجبر كسرًا، ولو أني اليوم في الغرقى) حتى يرسخ رؤيته في الاستمرارية والتماسك.

- **تكرار الفعل مقترنًا بضمير المتكلم:** حيث تكرار ضمير المتكلم (الياء أو التاء) في الأفعال مثل: "كنتُ – ملأتُ – أعقبني – أعطيتُ – كُلِّفتُ" يحمل دلالات بارزة على المستويين النفسي والبلاغي؛ فجميع الأفعال جاءت بضمير المتكلم، مما يعمّق حضور الشاعر ويؤكّد أنّ الحديث عن تجربة شخصية مع الصبر والمعاناة والظفر مما يبرز الذات وتجربتها.

7. خاتمة:

تُعدُّ المقامة الحِرْزِيَّة مدونةً خصبة لدراسة الإيقاع في الكشف عن حسن الأسلوب من جانب، وقوّة المعنى من جانب آخر، ولأنّ دراسة الإيقاع لا تقتصر على الشعر وحده، بل تمتدّ إلى المنثور أيضا، إذ يكشف النص النثري عن طاق

ات موسيقيّة داخليّة تماثل ما في القصيدة من انسجام وتكرار. ولعلّ نصّ المقامة خير شاهد على ذلك؛ فليس أدلّ على ذلك من بنيتها الفنيّة التي تقوم على توظيف مظاهر إيقاعيّة متعدّدة

صوتية ودلالية، مما يمنحها موسيقى خاصة تجعلها تقترب من الشعر في إيقاعها وأدائها. وقد أمكن الوقوف على أنماط عدة من الإيقاع في المقامة الحرزية وهي:

- **إيقاع النثر**: وفيه ظهر دور جرس الأصوات، فالمقاطع الصوتية، فالكلمات، في إبراز الوظيفة الجمالية إزاء الوظيفة الدلاليّة؛ وذلك عبر مستويين: أولهما: الإيقاع المقطعي حيث اتخذ الهمذاني التوازن المقطعي أو الكمّيّ المؤلّف على مسافات متسقة حينا وغير متسقة حينا-مطية ليضفي على النص وحدة إيقاعية متجانسة من حيث الغلق والانفتاح، ومن حيث القصر والتوسط والطول، وثانيهما: التكرار الإيقاعي الذي تتجلى أبرز ملامحه عبر تفاعل مجموعة من التوازنات الصوتية والتوازنات الدلالية في فضاء النص بتضافر ثلاثة أنساق هي (السجع والجناس والتكرار) في التقنية الأولى، وتعاضد علاقات (الترادف والطباق والتناسب والتفسير) في التقنية الثانية؛ والتزاوج بينهما تحقيقا للتنادي الصوتي الذي يتعانق مع المعنى فيخلقان شحنات دلالية ولذّات سمعيةً تعزز من تماسك النص وانسجام مكوناته؛ خدمةً للمنثور المقاماتي.

- **إيقاع الشعر**: وفيه تجلت أهميّة الشعر بوصفه عاملا مكمّلا ومتسقًا مع النثر مما يحقق للمقامة خصوصيتها الفنية، إذ إنّ التمازج بين النثر والشعر في وحدة صوتية متكاملة تدهش القارئ وتؤكد براعة الكاتب في تطويع اللغة لخدمة المتعة الجمالية والدهشة السردية لا سيما في إغنائها بالموسيقى الخارجية والداخلية على حدّ سواء.فمن جهة الموسيقى الخارجية يتجلّى الإيقاع عبر الوزن الشعري حين تُضمَّن المقامة أبياتًا موزونة أو مقاطع منظومة، فيكسر ذلك رتابة النثر، ويضفي نغمة مسموعة أقرب إلى الغناء، تثير الأذن وتمنح النص طابعًا غنائيّا.أمّا الموسيقى الداخلية فتنبع من أدوات تثري الإيقاع الداخلي كتكرار الأصوات، والتراكيب والجمل، وهي عناصر تُشيع في النص تموّجًا موسيقيًا خفيًا يعادل الأوزان الشعرية في أثره الجمالي.

المصادروالمراجع:

- أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني، شرح وتقديم: الشيخ محمد عبده، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة، 2005م.
- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر.
- إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1952م.
- إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث: من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الخامسة، 2015م.
- امرؤ القيس، الديوان، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، 2004م.
- الجاحظ، الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة، 1424هـ.

- ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، الثانية، 1993م.
- حطاب أحمد، بنية الإيقاع الصوتي في شعر المقامات-الحريري أنموذجا. جسور المعرفة، المجلد7، العدد 5، ديسمبر 2021م، (ص. ص 167-178).
- الخطيب التبريزي، كتاب الكافي في العروض والقوافي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1994م.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي.
- ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، الطبعة الخامسة، 1981م.
- زياد الوردات، المقامة الحرزية لبديع الزمان الهمذاني: دراسة تفكيكية، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية، 2024م.
- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي: النص والسياق، المركز العربي الثقافي، بيروت، الطبعة الثانية، 2001م.
- سيد خضر، التكرار الإيقاعي في اللغة العربية، دار الهدى للكتاب، مصر، الطبعة الأولى، 1998م.
- سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، الطبعة الثانية، 1982م.
- طالب الزوبعي، البلاغة العربية، كلية التربية، بغداد، 1999م.
- عبد العزيز علام، وعبد الله ربيع، علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض، 2009م.
- عبد الفتاح البركاوي، مقدمة في علم أصوات العربية، الطبعة الثالثة، 2004م.
- عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، الكويت، العدد 240، ديسمبر 1998م.
- الفارابي، أبو نصر محمد بن طرخان، الموسيقى الكبير، تحقيق غطاس عبد الملك خشبة، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967م.
- ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر.
- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، 2000م.
- معجم المعاني، موقع المعاني: (https://www.almaany.com)
- معجم الموسيقى، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 2000م.
- محمد جاسم الحسيني، السمات الإيقاعية في المقامة المضيرية، مجلة جامعة بابل، 2024م.
- محمود السعدي، الإيقاع في السجع العربي، مكتبة كوتيب، تونس، 1996م.
- مصطفى إبراهيم حسين، الظاهرة الشعرية في مقامات بديع الزمان الهمذاني، مجلة الدارة، العدد (4)، 1409هـ
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت. د.ت.
- نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، مكتبة دار النهضة، مصر، الطبعة الثالثة، 1967م.

- نهال عبد الله غرايبة، دراسة بنيوية في مقامات بديع الزمان الهمذاني، مجلة إلكترونية، 2022م.
- نهال مصطفى عمر الأزهري، المقامة الحرزية: دراسة سيميائية، مجلة جامعة سبها، 2022م.
- نوفل أبو رغيف، المستويات الشعرية في كتاب نهج البلاغة (ماجستير)، الجامعة المستنصرية، 2006م.

الهوامش:

(1)- الزيدي، توفيق. أثر اللسانيات في النقد الأدبي الحديث. الدار العربية للكتاب، تونس، 1984، ص 61.

(2)- الفارابي، أبو نصر محمد بن طرخان. الموسيقى الكبير. تحقيق: غطاس عبد الملك خشبة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1967، ص 17.

(3)- إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث: من المحاكاة إلى التفكيك. دار المسيرة، عمّان، الطبعة الخامسة، 2015م، ص 154.

(4)- يُنظر: محمد جاسم الحسيني، السمات الإيقاعية في المقامة المضيرية لبديع الزمان الهمذاني. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 32، العدد 1، (ص. ص 123-131)، 2024م.

(5)- يُنظر: حطاب أحمد، بنية الإيقاع الصوتي في شعر المقامات – الحريري أنموذجا. جسور المعرفة، المجلد7، العدد 5، ديسمبر 2021م، (ص. ص 167-178).

(6)- يُنظر: إيهام زياد الوردات، المقامة الحرزية لبديع الزمان الهمذاني: دراسة تفكيكية، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 1، (ص 118-134)، 2024م.

(7)- يُنظر: نهال عبد الله غرايبة، دراسة بنيوية في مقامات بديع الزمان الهمذاني، المقامة الحرزية نموذجا، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد 150، (ص 1-20)، شهر 8، 2022م.

(8)- يُنظر: نهال مصطفى عمر الأزهري، المقامة الحرزية: دراسة سيميائية. مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد 1، (ص. ص 95-100)، 2022م.

(9)- محمود المسعدي، الإيقاع في السجع العربي، محاولة تحليل وتجديد. مكتبة كوتيب، تونس، 1996م، ص 6.

(10)- عبد العزيز علام، وعبد الله ربيع، علم الصوتيات. مكتبة الرشد، الرياض، 2009م، ص 355.

(11)- ابن منظور، لسان العرب. دار صادر، بيروت، كتاب العين المهملة، فصل الواو، مادة (و ق ع)، ج8، ص 408.

(12)- يوسف أبو العدوس، الأسلوبية: الرؤية والتطبيق. الطبعة الأولى، دار الميسرة، عمّان.2007، ص51.

(13) - الجاحظ، الحيوان. دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة، 1424هـ، ج4، 353.

(14)- عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد. عالم المعرفة، الكويت، العدد 240، ديسمبر، 1998م،ص 20.

(15)- أنيس، إبراهيم. موسيقى الشعر. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية ،1952م، ص11.

(16)- حسين، مصطفى إبراهيم. الظاهرة الشعرية في مقامات بديع الزمان الهمذاني. مجلة الدارة. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، العدد (4)، 1409هـ (ص. ص 117-144). ص 120.

(17) - ينظر: محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: الترزي، وحجازي، والطحاوي، والعزباوي، مطبعة حكومة الكويت، 1975م. باب الزاي، فصل الحاء المهملة مع الزاي، مادة(ح ر ز) ، ج15، ص99.

(18) - أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني، شرح وتقديم: الشيخ محمد عبده، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة، 2005. ص 137

(19)–ينظر: إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث: من المحاكاة إلى التفكيك. مرجع سابق، ص 154.

(20)- عبد العزيز علام، وعبد الله ربيع، علم الصوتيات. مرجع سابق، ص 354.

(21)- محمد جاسم الحسيني، السمات الإيقاعية في المقامة المضيرية. مرجع سابق، ص 129.

(22)ينظر: البلاغة العربية، طالب الزوبعي، كلية التربية، بغداد 1999 ص186، المستويات الشعرية في كتاب نهج البلاغة، نوفل أبو رغيف(ماجستير)كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2006، ص59.

(23)- محمد جاسم الحسيني، السمات الإيقاعية في المقامة المضيرية. مرجع سابق، ص130.

(24)- ينظر: سيد خضر، التكرار الإيقاعي في اللغة العربية. دار الهدى للكتاب، مصر، كفر الشيخ، الطبعة الأولى، 1998م ص4 وما بعدها.

(25)- اعتمد البحث في إحصائيته عدّ كل صوت مشدد صوتا واحدا؛ إذ إن التشديد ظاهرة سياقية والصوت يتغير بالتشديد بناء على السياق الذي يرد فيه، كما لم يحص البحث صوت الياء رغم تكراره 49 مرة؛ إذ إنه يرد أحيانا حرفا من حروف المضارعة، وكذا صوت الواو الذي ذكر 44 مرة؛ لاستخدامه كثيرا على سبيل العطف.

(26)-لتحديد المخرج والصفات عند القدماء اعتمدت: الكتاب لسيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، الثانية 1982، 4/433-436. سر صناعة الإعراب لابن جني تحقيق: حسن هنداوي، ط. دار القلم، دمشق، الثانية 1993، 1/46-48، 60-65. وعند المحدثين: علم الأصوات د. كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر،2000م 183-214، 247-367، 377-413. مقدمة في علم أصوات العربية، د. عبد الفتاح عبد العليم البركاوي، الطبعة الثالثة، 2004، 101-113.

(27)- ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. مرجع سابق، ص 257.

(28) - أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني. ص 137.

(29)- عبد العزيز علام، وعبدا لله ربيع، علم الصوتيات. مرجع سابق، ص 355.

(30)- ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، ص47.

(31) - أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص 137.

(32)ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون، كتاب الجيم-باب ما جاء من كلام العرب في المضاعف والمطابق والترخيم-مادة (ج ن ن)، ط دار الفكر، ج1، ص422،421.

(33)- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص47

(34)- سيبويه، الكتاب. تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، الطبعة الثانية، 1982م، ج4، ص 174.

(35) - أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص 137.

(36)- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين. تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، 1/54، ووصفها ابن جني بأنها حرف مهتوت؛ لما فيها من ضعف وخفاء. سر صناعة الإعراب 1/64

(37) - أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص 137.

(38) - أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص 137.

(39)- حسين، مصطفى إبراهيم. الظاهرة الشعرية في مقامات بديع الزمان الهمذاني. مرجع سابق، ص 120.

(40) - أبو الفضل أحمد بن محمد، مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص 137.

(41)- امرؤ القيس، الديوان. اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، 2004م، ص 79.

(42) - النابغة الذبياني، الديوان. تحقيق: محمد إبراهيم أبو الفضل، الطبعة الثانية. دار المعارف، مصر. د.ت. ص40.

(43) - سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي: النص والسياق. المركز العربي الثقافي، بيروت، الطبعة الثانية، 2001م، ص100.

(44)- معجم الموسيقى، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 2000م. ص 131.

(45)- يوسف أبو العدوس، الأسلوبية: الرؤية والتطبيق. مرجع سابق. ص261.

(46)- المرجع السابق ص261.

(47)- الخطيب التبريزي، كتاب الكافي في العروض والقوافي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1994، ص83.

(48)- إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر. مرجع سابق، ص 244.

(49)- المرجع السابق، ص 262.

(50)- نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، مكتبة دار النهضة، مصر، الطبعة الثالثة، 1967م، ص 91.

(51)- المرجع السابق، ص 91.

(52)- ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، الطبعة الخامسة، 1981م، ص 256.

The vocal rhythm in the maqamat of Hamathani: The Harziyya Maqam as a model

Abstract

This research aims to study the sound rhythm and its impact on the artistic structure of Badi' al-Zaman al-Hamathani's Maqamat, focusing on the Maqama al-Hirziyya as a case study. The study examines the sound aspect as a fundamental element in achieving aesthetic and semantic balance in literary texts, reviewing the methods al-Hamathani employed to utilize rhythm and sound as expressive tools serving the text.

This research focuses on two rhythmic phenomena: first, the rhythm of prose, which manifests on two levels: syllabic rhythm, based on the equivalence of sentences and the regular sequence of syllables, both quantitatively and qualitatively; and rhythmic repetition, which creates various phonetic balances such as repetition, alliteration, and assonance, as well as semantic balances such as parallelism based on relationships of synonymy, antonymy, proportion, and interpretation. The research clarifies the role of each in creating phonetic and semantic harmony, contributing to the enhancement of the text's structure and internal rhythm. Second, the rhythm of poetry, through the study of rhyme, end rhyme, repetition, and enjambment, reveals how poetry and prose work together in the maqama to unify the text's context and provide it with central themes to enrich meaning. The research presents precise textual examples to illustrate how al-Hamadhani achieves phonetic harmony that strengthens the connection between artistic and semantic elements.

The study concludes that rhythm is not limited to the aesthetic dimension alone, but is an effective means of achieving aesthetic and semantic effects in the text. This element is considered one of the most prominent features of Badi' al-Zaman al-Hamathani's creativity, making his Maqamat a complete artistic model in Arabic literature.

Keywords: Sonic rhythm, poetic rhythm, Maqama al-Hirziyya.

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Al-Mishkat of Humanities & Social Sciences
ISSN 2311-0538 E-ISSN 2789-6579
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ذو القعدة1447هـ/ نيسان 2026م
Volume 13, No. 1, April 2026
تاريخ استلام البحث: 2025/11/18م تاريخ قبول البحث: 2026/1/15م تاريخ نشر البحث: 2026/4/30م

من مظاهر التكرار في حكايتيّ " السلحفاة تفوز بالسباق "و" غزوان والحمال " في شعر محمد جمال عمرو

عبير جراد النوايسة*

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على ظاهرة التكرار في حكايات محمد جمال عمرو الشعرية، كونها تزخر بالجوانب الفنّية ومنها ظاهرة التكرار وهي من الظواهر الأسلوبية التي تبرز غنى النص فنيًا وتكشف أيضًا عن رؤية الشاعر وفكره.

وتناولت الدراسة هذه الظاهرة من خلال مقدمةٍ توضح أهمية الدراسة وهدفها، وتمهيد يقدم تعريفا بالشاعر محمد جمال عمرو، ثم مفهوم التكرار الذي جاء في جانبين: أولهما - الجانب الموضوعي الذي يقدم تعريفا للتكرار لغة واصطلاحا ويتتبعه تاريخيا. والجانب الثاني الفني الذي يتناول أنواع التكرار كالتكرار اللفظي (الاسم، الفعل، الحرف)، وما يتشعب عنه من التكرار الصوتي، والاشتقاقي وغيرها. ثم التكرار المعنوي الذي يرتبط بمدلول النص. وتحليلها من خلال الحكايات الشعرية، وتشير الباحثة إلى أنها اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي في دراستها كونه يوضح تفاصيل الظاهرة بشكل بارز، وخلصت الدراسة لنتائج من أهمها: بروز ظاهرة التكرار اللفظي سواء تكرار الكلمة، وتكرار البداية والنهاية، والتكرار الاشتقاقي والصوتي. وغياب ظاهرة تكرار التراكيب أو المقاطع، كما وظف الشاعر التكرار المعنوي بشكل أبرز رسالته الوعظية والتعليمية للطفل، وجاءت بقالب حكائي بسيط. إضافة لوجود نتائج أخرى مفصلة في خاتمة الدراسة، عمقتها الباحثة بتوصيات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التكرار، تكرار الكلمة، التكرار اللفظي، التكرار المعنوي، تكرار الصوت، تكرار البداية، تكرار النهاية.

*أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البلقاء التطبيقية-كلية الكرك الجامعية.Abeer.nawaiseh@bau.edu.jo

1.المقدمة:

يشكل التكرار ظاهرة جمالية أسلوبية في النص الشعري، تكشف عن خفايا الكاتب من جهة، وتبرز رؤيته وفكره من جهةٍ أخرى، فالشاعر الناجح لا يتوانى في خلق توليفة جمالية بين ثنايا النص، وهذا ما يحققه التكرار كظاهرة قائمة على التناغم الجمالي.

ولأنّ الشاعر محمد جمال عمرو- الذي يعد من رواد شعر الطفولة في الأردن، يجسد النموذج البارز لشعر الطفولة ولحكاياته الشعرية جاءت هذه الدراسة البسيطة لتكشف عن اهتمام عمرو بالتقنيات الأسلوبية في أعماله المقدمة للطفل، ومنها التكرار الذي يشكل ظاهرة لها أهميتها خاصة في حكاية الطفل الشعرية، وتؤدي دورا جماليا يقرب فكرة النص من عالم الطفل ومداركه. وتطرح الباحثة هذه الفكرة لمعرفة فيما إذا نجح الشاعر في ربط اللفظ بالمعنى وعمق صلتهما الفنية بمرحلة الطفل العمرية أم لا؟ وفيما يتعلق بأبرز المصادر والمراجع لموضوع الدراسة، واتكأت عليها الباحثة كدراسات سابقة لدراستها: -" السلحفاة تفوز " لمحمد جمال عمرو -جماليات الأسلوب الشعري التربوي، مقال منشور في جريدة الرأي: آية أسعد.

-أساليب التكرار في ديوان سرحان يشرب القهوة في الكافتيريا لمحمود درويش- رسالة ماجستير: عبد القادر زروقي.

-ظاهرة التكرار في شعر الوأواء الدمشقي: محمد سالم قريميدة.

-ظاهرة التكرار في الشعر أبعادها الجمالية وآثارها النصية: محمد الأمين خلاوي.

- ظاهرة التكرار في شعر أمل دنقل: سعاد عبد الوهاب.

- شعر محمد جمال عمرو للأطفال، محاور المضمون وظواهر التشكيل الفني: إبراهيم الكوفحي.

- لغة الشعر الموجه إلى الأطفال، محمد جمال عمرو أنموذجا: أفنان النجار.

- محمد جمال عمرو، أمير شعراء الطفولة بلا منازع: عبد الله لالي.

- شعر محمد جمال عمرو للأطفال: دراسة مضمونية وفنية: إبراهيم الكوفحي.

2.التمهيد:

التعريف بالشاعر:

محمد جمال عمرو، شاعر وكاتب أردني وهو مدير تحرير مجلة وسام، رئيس الفرقة الأردنية لمسرح الطفل، كاتب بارز لكل ما يجسد عالم الطفل من أغنية، شعر، قصة، ومسرحية. وله أعمال عديدة في هذه الحقول: - نسعى إلى مستقبل: ديوان شعر للأطفال.

-سلسلة مجموعات شعرية منها: أحلى الأنغام، يحكى أني، نسيمات الطفولة.

-مجموعات قصصية منها: سر الطائرة الورقية، القرد وغشاش اللبن، هل يطير الحصان، زايد الحكيم.

-سلسلة من المسرحيات منها: حارس أحلام المدينة، الجرذان، الثعلب الصالح، مزرعة الأصدقاء، حارس أحلام المدينة، الدمى واللص، حادث على الطريق.

-سلسلة حكايات شعرية منها: السلحفاة تفوز بالسباق، غزوان والحمال، مرجانة عروس البحر، حين بكى الصرصور، الغراب الطيب. اختير منها الحكايتين موضوع الدراسة.

-سلسلة حكايات عمو خالد - طيور الجنة.

-سلسلة مدن فلسطينية صامدة.

-سلسلة إتقان لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

-أشعار في حب الأردن/ قصائد للأطفال والفتيان.

-قصائد منشورة في مجلات الأطفال العربية: (ماجد، العربي الصغير، الإمارات، حكيم .).

-أغاني للطفل منها: أغنية البيئة، جحا وحكاياته المرحة، رحلة الخلود، فتح القسطنطينية.

وهو أيضا ناشط في مجال أدب الطفل، من خلال سلسلة من الأبحاث التي غطت جوانب متعددة من عالم الطفل، وخاطبت مداركه في مراحله العمرية المختلفة، وعضو في العديد من الجمعيات والفعاليات الثقافية، وحصل على العديد من الجوائز في هذا الحقل منها: - جائزة الملك عبد الله الثاني للإبداع، جائزة مهرجان أغنية الطفل والأغنية التراثية، الجائزة الذهبية والفضية (مهرجان الأردن الثاني للإعلام العربي)، جائزة عبد الحميد شومان. *

-مفهوم التكرار: يتجسد مفهوم التكرار كظاهرة أسلوبية ضمن جانبين:

أولا: الجانب الموضوعي: يبحث هذا الجانب في مفهوم التكرار ضمن محورين ١- التكرار لغة:

يرتبط مفهوم التكرار لغةً بأنه: "عبارة عن الإثبات بشيء مرة بعد أخرى" كما قال القاضي الجرجاني في كتابه التعريفات.

وقد أورد الزمخشري مجموعة من المعاني مرتبطة بكلمة التكرار مثل: "ناقة مكررة"، وهي تحلب في اليوم مرّتين... وهو صوت كالحشرجة"[1].

وعرّفهُ ابن الأثير بقوله: "هو دلالة اللفظ على المعنى مردّدًا"[2]، وهو من " كرر الشيء وكرره: أعاده مرة بعد أخرى والكرّة: المرة والجمع كرات ويقال: كررت عليه الحديث وتركته إذا أرددته عليه، وكررته عن كذا كركرة إذا رددته، والكرّ: الرجوع على الشيء ومنه التكرار .[3]

أما السيوطي فربط التكرار بمحاسن الفصاحة، كونه مرتبط بالأسلوب فقد ورد في كتابه "الإتقان": هو أبلغ من التوكيد، وهو من محاسن الفصاحة وهو أيضًا "التجديد للفظ الأول، ويفيد ضربًا من التأكيد"[4] ٢- المعنى الاصطلاحي: تجمع أراء النقاد على أن مفهوم التكرار اصطلاحا: "هو تكرار الكلمة أو اللفظة من مرة في سياق واحد إما للتوكيد، أو لزيادة التنبيه، أو التهويل، او التعظيم، أو للتلذذ بذكر المكرر".[5]

والتكرار أيضًا: "ظاهرة موسيقية ومعنوية تقتضي الإتيان بلفظ متعلق بمعنى ثم إعادة اللفظ مع معنى آخر في نفس الكلام".[6]

وتجدر الإشارة إلى أنّ ظاهرة التكرار ظاهرة لغوية ترتبط باتساق النص، واهتمّ بها النقاد والبلاغيون ودرسوها في القرآن الكريم، والشعر العربي في مختلف عصوره وكذلك في كلام العرب نثرًا.[7]

حيثُ وقفوا عند تكرار الكلمة والمعنى فمثلًا الجاحظُ لم يعتبر التكرار عيبًا مادام لحكمة كتقرير المعنى، وابن رشيق قسمهُ لثلاثة أقسام هي: تكرار اللفظ دون المعنى، وتكرار الاثنين أي اللفظ والمعنى، وتكرار المعنى دون اللفظ، وهو الأقل استعمالًا، مقارنةً مع تكرار اللفظ وهو الأكثر تداولًا في الكلام العربي.[8]

وفي المقابل أشار ابن الأثير إلى أنّ التكرار أو المفيد يأتي في الكلام تأكيدًا له وتشييدًا من أمره، ويدل على العناية بالشيء الذي كررت فيه كلامك إمّا مبالغة في مدحه أو ذمه، أو غير ذلك. كما قسّم المفيد إلى قسمين: الأول يدل فيه اللفظ على معنى واحد، لكن يقصد به غرضان مختلفان، والنوع الثاني من التكرار المفيد هو الذي يكون في اللفظ والمعنى.[9]

أما في النقد الحديث فالتكرار يُعدُّ ظاهرة لغوية تعتمد على الصورة البسيطة والمركبة وعلى العلاقات التركيبية بين الكلمات والجمل، إضافةً إلى أنّ التكرار يكشف عن المشاعر الدفينة، والدلالات الداخلية وإبراز الإيقاع الدرامي.[10]

وتجدر الإشارة إلى أنّ نازك الملائكة في كتابها: "قضايا الشعر العربي المعاصر" تناولت معرفة العرب لظاهرة التكرار، حيثُ كان الشعراء يهتمّون به أكثر من سواهُ من الظواهر الفنية الأخرى، فله دلالة نفسية قيمة، ويسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلم بهِ.[11]

أما محمد بنيس في كتابه "ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب" فعدّ التكرار "ظاهرة تقنية معقدة من التقنيات الفنية، انطلاقًا من معطياتها وتأثيراتها في القصيدة".[12]

وفي كتابه "الخطاب الشعري، استراتيجية التناص" أشار محمد مفتاح إلى: "أن تكرار الأصوات والكلمات ليس ضروريًا لتؤدي الجمل وظيفتها المعنوية والتداولية، ولكنّه شرط "كمال" أو "محسن" أو "لعب لغوي" ويقوم بدور كبير في الخطاب الشعري أو ما يشبهه من أنواع الخطاب الأخرى الإقناعية".[13]

ومصطفى السعدني في كتابه: "البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث" أشار إلى أنّ "الشاعر المعاصر يلجأ إلى التكرار ليوظفه – فنيًا – في النص الشعري المعاصر، لدوافع نفسية، وأخرى فنية، أما الدوافع النفسية فإنها ذات وظيفة مزدوجة، تجمع الشاعر والمتلقي على السواء، فمن ناحية الشاعر يعني التكرار الإلحاح في العبارة على معنى شعوري، يبرز من بين عناصر الموقف الشعري اكثر من غيره... ومن ناحية المتلقي يصبح ذا تجاوب مع البعد النفسي للتكرار، من حيث إشباع توقعه، وعدم إشباعه فتثرى تجربته بثراء التجربة الشعرية المتفاعل معها، وتكمن الدوافع الفنية للتكرار في تحقيق النغمة، والرمز الأسلوبية.."[14].وتشير الباحثة إلى أن المتتبع لآراء النقاد القدماء والمحدثين في ظاهرة التكرار يخرج بنتيجة حتمية تؤكد أن التكرار من الظواهر الأسلوبية التي تعكس إيقاع النص وموسيقاه من جهة ،وتكشف عن التناغم بين فكرة النص وفكر الكاتب أو الشاعر في نصه من جهة أخرى ؛ لتظهر التوليفة الجمالية بحلتها المطلوبة .

ثانيا: الجانب الفني:

3.التكرار في حكايات محمد جمال عمرو الشعرية:

يشكل التكرار لازمة جمالية أسلوبية في حكايات محمد جمال عمرو الشعرية ومن ضمنها حكاياته الشعرية "السلحفاة تفوزُ بالسباق"[15]، و"غزوان والحمال"[16]، بناءً متماسكًا وإيقاعًا موسيقيًا، كشف عن الروح الدرامية في الحكاية من جهة وعن جمالية الأسلوبية من ناحية أخرى [17]

وكما أشارت سعاد عبد الوهاب في دراستها المعنونة بـ"ظاهرة التكرار في شعر أمل دنقل" إلى أن التشكيل التكراري يتعانق مع إبراز رؤية الشاعر التي يسعى إلى تأكيدها وتجذيرها عبر أداء شعري متميز[18] ، وهو ما كان جليًّا في حكايات محمد جمال عمرو الشعرية.

وللوقوف على ظاهرة التكرار في الحكايات الشعرية موضوع الدراسة سيتم تقسيم التكرار اللفظي إلى الأشكال التالية: تكرار الكلمة، التكرار الصوتي، تكرار البداية، تكرار النهاية، وغيرها وهي الأنواع الأكثر وضوحًا وبروزًا في حكاية عمرو الشعرية وتعكسُ رؤيته الخاصة وما يسعى إليهِ من وراء النص.

أولًا – التكرار اللفظي: ينطلق إيقاع التكرار اللفظي من تكرار المفردة أو الكلمة، كونها إشارة أو علامة أسلوبية خاصة بالشاعر محمد جمال عمرو، فحكايته الشعرية "السلحفاة تفوز بالسباق" والتي يروي في ثناياها حكاية السلحفاة والأرنب المألوفة تاريخيًّا، تلك الحكاية التي تُعيد لذاكرتنا رحلة البحث عن الذات، رحلة تغيير المألوف، وعكس أفق التوقعات، حيثُ تفوز السلحفاة على الأرنب في سباقٍ تاريخيٍّ يُعيد للسلحفاة الأمثل وإثبات الذات. نجدُ الشاعر يميل إلى تكرار كلمة "سلحوفة" لأكثر من مرة في الحكاية، وهذا يعكسُ أهمية السلحفاة فهي محور الحكاية وبطلتها، حيثُ يقول:

وإذا يا سُلحوفة أنّا
يومًا في الجري تسابقنا
من منا الفائزُ سيكونُ
أنا فوزي حتمًا مضمونُ[19]
ما بالُكِ يا سلحوفةُ؟ احكي
لو سابقتُك أعلمُ كيف
تحتاجين طوال الصيف
زحفًا زحفًا حتى تصِلي[20]
سُلحوفةُ أبدًا لم تغضب
شعرت باستهزاء الأرنب
قالت: هيا أتحدّاك
نجري حتى الزهر هُناك
والضفدعُ يا أرنبُ حكمُ
ها هو ذا في يده العلَمُ[21]

لم يقتصر التكرار في المقاطع السابقة على لفظة أو كلمة "سلحوفة" بل رافقها التكرار في الضمير المنفصل "أنا" وكلمة "زحفًا" و"الأرنب" شريك السلحفاة في رحلة البحث عن الذات، إلا أنّه يجسد الجانب المغرور اللامبالي، الذي ظنّ كغيره أنّ السلحفاة ضعيفة فمال للحيلة والخديعة، ولعل عمرًا هنا يوثق للطفل أحداث القصة المعروفة في عالمه، وفي الوقت ذاته يؤكد أن التكرار هنا عمق من الجانب التعليمي والوعظي الذي يحرص عليه في حكاياته الشعرية.

وكذلك الاسم "الأكل" و"السرّ"

كما تكرر اسم الإشارة "هذا" واسم الاستفهام "كيف" ويحمل تكرار الاسم في طياته جانب الخلق عند الطفل فهو يتعرف على الاسم وأنواعه ويحفز ذكراته في فهم الدلالة. ومنهُ تكرار الحرف كحرف الجر الذي يفيد الظرفية "في" وحرف "الواو" الذي يخلق وحدة دلالية للنص، تزيدُ من حبكته وتماسكه، و"قد" التي جاءت حرف تحقيق في النص، ومنه تكرار الفعل: "قالت".

كيف ستحملين الحرّ؟!
وإذا يا سلحوفة أنا
يومًا في الجري تسابقنا
من منا الفائزَ سيكون
أنا فوزي حتمًا مضمون
وأكاد أموتُ من الضّحك
ما بالك يا سلحوفة؟ احكي
لو سابقتك أعلمُ كيف[22]

ومما لا شكّ فيه أنّ هذا النوع من التكرار له تأثيره الخاص في الخطاب الشعري فالتكرار الذي ظهر جليًّا في أبيات الحكاية الشعرية سواء الحرف أو الاسم أكسب اللفظة نغمًا وجرسًا انعكسَ على الحركة الإيقاعية للحكاية الشعرية. كما أن التكرار هنا بسط من المعنى وعزز عند الطفل قيمة فهم النص وإدراكه.[23]

أما في حكاية "غزوان والحمّال" فلم يخرج عمرو عن إطار إثبات رؤيته الخاصة فكما ألحّ على إبراز الصراع بين السلحفاة والأرنب، وإثبات أنّ البقاء أحيانًا ليس للأقوى؛ بل للإرادة والبحث عن الذات وهو ما ترحم من خلال لازمة السلحفاة، السلحوفة، الأرنبُ وشاركت بقية حيوانات الغابة في إثبات هذه الرؤية من خلال التكرار المشارُ إليهِ سواء بالحروف أو الأسماء. جاء ليؤكد في حكايته الثانية رسالة أخرى عن رجل يُدعى "غزوان" عاشَ في أيام زمان، عُرف بتكبّره وعزوف الناس عنه، وقصته مع الحمال الفقير البائس.

حيثُ يلجأ عمرو لتكرار اسم "غزوان" لأكثر من مرة لإثبات وإبراز شخوص حكايته التي يتجاذبها قطبان: الأول غزوان والثاني حازم نصير الفقراء والمحتاجين:

هذي القصة عن "غزوان"
رجلٍ من أيام زمان
يتجولُ في خير ملابسْ
يلقى الناس بوجه عابس

يمشي في مشيته كبيرٌ
فيقال: لقد جاء النّبرُ
في السوق تجوّل "غزوان"[24]

وكما كرر عمرو اسم "غزوان" تكررت أسماء أخرى مثل: "الحمّال"، "الجرّة"، "حازم"، "الثوب"، "الظلم"، "ثوبك"، "ثوبي" وهذه الأسماء جميعها دعمت أحداث القصة وأبرزت الصراع الطبقي بين الفقر والغنى، وهذا الجانب ليس بمنأى عن عالم الطفل، ومن الأسماء اسم الإشارة "هذا"، وظرف الزمان "حالًا"، و"الآن"، ومن التكرار ما كان للضمائر كضمير المتكلم "أنا" والمخاطب "أنت":

واعجبي "حازمُ" يبتسمُ
فالخُطة كانت ترسمُ
"بل يملكُ أموالًا فاسمعْ
أمهلهُ قليلًا وسيدفع
ومضى "حازمُ" للدكان [25]

ومن التكرار تكرار الحرف مثل: "الواو"، "أو" كحروف عطف تربط بين ثنايا الجملة، وتعمل على تماسك النص في وحدة دلالية واضحة، دون أن تعزل السياق عن هدفه الوعظي وهي اللازمة التي يحرص عمرو على إثباتها في حكاياته الشعرية.

وكذلك أداة النداء للبعيد والقريب "يا"، وحرف الجزم "لم":

وتذكّر سوء الأفعال
والظلم لِهذا الحمّال
وقديمًا قالوا فلتعلمْ:
من يظلمْ يا هذا يُظلمْ
ثوبكَ هذا أو مئتان؟
فادفع فورًا يا "غزوان"

ولم يقتصر التكرار على الحرف والاسم، بل تكرر الفعلُ وإن كان بسيطًا كالفعل "تقدم" تارةً بصيغة الأمر "تقدّمْ" وأخرى بصيغة الماضي "تقدّمَ" وكذلك الفعل المضارع "يظلِمْ ويُظْلَمْ" والفعل (قالَ):

هيّا وتقدّمْ في الحال

كي تعتذرَ من "الحمّال"
"غزوان تقدّمَ واعتذرَ
والعدلُ على الظلم انتصرَ[26]

ومن الواضح أنّ عمرًا ينوه في حكايته الشعرية إلى أن الصراع الطبقي بين طبقة الفقراء والأغنياء لا ينتهي. فالحمّال الذي جسد حال الفقير البائس الذي لا يملك من غبار الدنيا إلا قوت يومه، ولا يستطيع مجابهة الأغنياء الذين تجسّدوا في شخصية "غزوان" التاجر المتكبّر الذي استغلّ اصطدامه بالحمّال وطلب تعويضًا ماليًّا كبيرًا، استطاع الشاب حازم – بحنكته وذكائه – تخليص الحمّال منه، وأعطى درسًا قويًا في أنّ الظلم لن يدوم، وسينتصر العدلُ عليه.

ومن هنا نجد انّ التكرار للمتلازمات الثلاث: (الاسم – الفعل – الحرف) أفاد تأكيد فكرة الكاتب ورؤيته الخاصة في الحكاية، كما أصغى تناغمًا جماليًا خاصًا على النص، وفي الوقت ذاته نبهنا إلى فكرٍ راسخ في شعر عمرو وهو الخروج برسالة حياتية في طرق التعامل، أو زرع قيمة إنسانية في داخل النفس خاصة وأنّ حكاياته موجهة لفئة الأطفال الذين وجههم بطريقة خاصة للآداب الحسنة وبقالبٍ حكائي جميل، لا يبعدهم عن عالمهم، ويجذبهم للنص ولفكرته ليسهل عليهم رسم معالم حياتهم مستقبلا.

ومن التكرار اللفظي التكرار الاشتقاقي: وهو اعتماد مفردتين مشتقتين على الجذر اللغوي نفسه، أو أن تتوالى مفردات لها جذر واحد حتى يكون هذا الإجراء أكثر قدرةً على لفت الانتباه، كما يعمل على تركيز الدلالة في ذهن القارئ وهو من آليات التوازن في الشعر.[27]

ومن أمثلته في حكاية "السلحفاة تفوز بالسباق" تكرار (الفائز، فوزي، فازت) و(المغرور، غرور) (نام، النوم)، (شعور، يشعر)، (ممتع، نستمتع).

أمّا في حكاية "غزوان والحمال" فحافظ على الإيقاع ذاته لمفرداته، ومثال ذلك تكرار بعض المفردات اشتقاقيًّا مثل: "أموال، مال"، "ثوبي، الثوب، ثوبك"، "الظلم، يظلمْ، يُظلَمْ"، "تقدّم، تقدَّمَ".

هات الثوبَ سريعًا واخلعْ
ثوبك أصبح ثوبي الآن
فاخلع ثوبي يا "غزوان"
قال: "أتُمهلَني يا حازم"؟
فأنا أرسلهُ مع خادم
حتى لا أمشي عُريانا"[28]

والجديرُ بالذكر أنّ الرسالة التي ألحّ عمرو على إثباتها في كلتا الحكايتين هي إثبات أنّ الظلم والغرور لا ينفعان صاحبهما، ولابُدّ من انتصار الطرف الآخر أي الأضعف كما في الموروث الاجتماعي كالسلحفاة والحمّال، وأنّ العدل سيكون النتيجة الحتمية لكلِّ حكاية في ثناياها صراع زائف. ومن جانب آخر نجح عمرو في عكس أهمية التكرار عند الطفل حيث يساعده على تذكر النص، وفهم فكرته، دون أن يبعده عن عالمه.

ومن التكرار: تكرار البداية: حيث يتكرر الاسم أو الفعل أو الحرف في بداية كل سطر أو بعض الأسطر الشعرية، وتكرارها يكون بشكلٍ متتابع أو غير متتابع، ويستهدف هذا النوع من التكرار في المقام الأول الضغط على حالة لغة واحدة وتوكيدها عدّ النص، صيغ متشابهة للوصول إلى وضع شعري قائم على مستويين: إيقاعي ودلالي.[29]

ومن أمثلة تكرار البداية في حكاية "السلحفاة تفوز بالسباق" تكرار "ما"، "الواو"، "هذي"، "سلحوفة"، "كيف"، "قد"، وغيرها

سلحوفة أبدا لم تغضب

سلحوفة قالت في السرّ

ما من أحدٍ منا اختارَ

ما بين القوة والضعف[30]

كيف حباهُ الله وصار[31]

كيف ستحتملين الحرّ؟![32]

وفي حكاية "غزوان والحمّال" كان التكرار للمفردات التي شكلت محور الحكاية مثل: غزوان" والفعل الماضي "قال" و "لا" النافية وحرف الجزم "لم" و"حازم" وحرف العطف "الواو" وأداة النداء "يا".

وبالتأكيد أنّ كل نوع من أنواع التكرار في البداية يضفي جمالية أسلوبية على النص، فتكرار الحرف يزيد من بنية النص وتماسكه، ويخلق للنص إيقاعًا متناغمًا، في حين يبرز تكرار الاسم حكاية أصحابه التي أبرزها عمرو في رسم أحداث حكايته الشعرية، في حين يبرز تكرار الفعل ملكة القارئ في تأويل ما يقصدهُ الشاعر من وراء التكرار في نصه. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من التكرار يحمل في طياته عنصر التشويق وهذا جانب مهم للطفل في مراحله العمرية المختلفة. إضافة إلى أن التكرار عكس حقيقة أبطال الحكاية وصفات كل منهما لتظهر الحكاية حاملة لرسالة تحاكي الطفل من خلال تقنية أسلوبية مقربه لعالمه الخاص.

ومن التكرار أيضًا: تكرارُ النهاية: وهو أن تأتي النهايات في النص وقد إلى أن اسم أو حرف، وسمي بتكرار النهاية لأنّ موقع الكلمة المكرر للطفل فيسطر الشعرية بشكل متتابع[33] . إلا أننا لمسنا قلة هذا النوع من التكرار في حكايات عمرو الشعرية، ولم يأت التكرار فيها مع قلة شواهده متتابعًا.

ومن أمثلة هذا النوع من التكرار وهي قليلة في الحكايتين، تكرار كلمة "الأرنب" كنهاية في حكاية "السلحفاة تفوز بالسباق" لكن لم تكونا متقاربتين.

الأول صاحبنا الأرنب[34]

شعرت باستهزاء الأرنب[35]

وكذلك كلمة السلحوفة:

ورأى في النوم السلحوفة[36]

قد فازت هذي السلحوفة[37]

وفي حكاية "غزوان والحمال" كان التركيز على اسم غزوان كما كان في البداية، حرص عمرو على تذييله في نهاية مقاطعه الشعرية، وكذلك كلمة "حازم" و"الحمال" و"الحال" لكن على الوتيرة ذاتها وبشكلٍ غير متتابع. ومع قلة شواهد تكرار النهاية لا ننفي أن تكرار البداية عمق الفكرة، وتكرار النهاية أكدها وأحداث الحكايتين لا يخرج عن المغزى الواضح من البداية، وهو صراع الضعيف والقوي، الفقير والغني. الإرادة والغرور، الصبر والاتكال، جميعها متلازمات حرص عمرو على إبرازها في ثنايا حكايتيه الشعريتين.

وآخر أنواع التكرار اللفظي تكرار الصوت أو الإيقاع حيث تنتهي المقاطع الشعرية بإيقاع صوتي واحد، وامثلة هذا النوع من التكرار كثيرة في الحكايتين الشعريتين، حيثُ يجسّد هذا النوع من التكرار عمق تكرار الأصوات بين ارتفاع وخفض، طول وقصر، رخاوة وهمس. إضافةً إلى أنّ توالي وتكرار حرف الروي ذاته في مقاطع متتابعة يسهم في جذب القارئ، ويقنع القارئ وخاصة فئة الطفل التي وجهت إليها الحكاية في إبراز أهمية الطاقة الصوتية في الحرف خاصّةً واللفظ عامة [38].

ومن الأمثلة على هذا النوع من التكرار في حكاية "سلحفاة تفوز بالسباق"

هذي السلحفاة تسيرُ

وطيورٌ في الجوّ تطيرُ

أسماكٌ تسبحُ في النّهر

والأقوى حيتان البحر[39]

حيثُ جاء التوازن الصوتي على أغلب الحروف الهجائية وغالبًا كانَ في توالي لمقاطع متتالية تنتهي بحرف الروي ذاته مثل: (ر، ة، ع، ن، ف، ب، م، ك، ق، هـ، ل). وفي حكاية غزوان والحمال، كانت الرسالة متقاربة وكان التكرار لحرف الروي في مقطعين متتاليين أو أكثر ليقرب الشاعر نصه من الطفل ويؤكد فكرته التي ألحّ عليها من بداية النص لنهايته.

هيّا وتقدّم في الحال
كي تعتذرَ من "الحمّالِ"
"غزوان" تقدّمَ واعتَذرَ
والعدلُ على الظُّلْمِ انتصرَ[40]

وتكاد تكون ظاهرة تكرار الصوت لازمة ثابتة في القصيدة من بدايتها وحتى النهاية ومن امثلتها: (الثمن، الغبن)، (حازم، نادم)، (سامح، الرابح)، وغيرها الكثير في النص. وكلها تسهم في تعميق إيقاع النص، وتجعل الطفل واعيا لدلالة الحرف، وطبيعة نطقه. وهو بهذا يتعلم طريقة اللفظ الصحيح دون أن يشعر بالملل، كما يتعود على تركيب المقاطع المتوازنة صوتيا، وهذه جوانب تغذى بالتكرار.

ثانيًا: التكرار المعنوي: وهو تكرار مفاهيم أساسية ومحورية مثل العدل، الظلم، التكبر والغرور، التسامح، الفائز والرابح، الصبر، الإرادة، السعي، الاتكال، حب الذات، حب الآخر. ليبرز الشاعر ورؤيته الخاصة في التفاوت القيمي للموجودات من حولنا ففكرة رفض الظلم والغرور موجودة في كلتا الحكايتين، والبحث عن العدل وتجاوز الكذب والخداع. كُلّ هذا يسهم في خلق جيل ناضج وهو ما يسعى إليهِ محمد جمال عمرو في سلسلة حكاياته الشعرية. ويؤكد الكوفحي هذه الفكرة من خلال تركيز عمرو على المحور السلوكي الاجتماعي، في أعماله الشعرية، فهو يبحث عن جيل يرتبط ببيئته الاجتماعية، ويتفاعل معها بشكل إيجابي، ويكتسب منهاقِيمهُ التي تصقل شخصيته وتهذبها.[41] و ترى الباحثة أن التكرار ما بين دفتي اللفظ والمعنى كان حاضرا بقوة كمعيار واضح دل على اهتمام عمرو بالفئة العمرية التي قدم إليها سلسلة حكاياته ، مع إبراز سيميائية النص ورسالته. وهنا تبرز أهمية التكرار كونه من الجوانب الأسلوبية المهمة في الشعر الموجه للأطفال وهو بمثابة رصيد إيقاعي، وثروة لغوية للطفل، يدرك ألفاظها، ومعانيها، ويتأثر بموسيقاها، وتوحي له بالتجانس بين اللفظ والمعنى [42]. ففي حكايته " غزوان والحمال " برزت قيمة العدل والسعي لرفع الظلم، التمرد والثورة على جشع الأغنياء؛ لنصرة الفقير البائس.

والعدلُ على الظلم انتصرَ

متواضع للّه وسامح
كن أنت الفائز والرابح[43]
والظلمُ لهذا الحمّال
وقديمًا قالوا فلتعلم:
من يظلِمْ يا هذا يُظلمْ[44]

أما في حكاية "السلحفاة تفوز في السباق" فكان التركيز على قيم معنوية كالقوة والضعف، الدهاء والذكاء، الالتزام والحيلة، الفوز والخسارة، التواضع والغرور، الحكمة والسعي للوصول للهدف المنشود، مقابل التقاعس، التقليل من شأن الآخر، مع الاعتزاز بالذات. ويظهر عمرو في هذه الجزئية من التكرار رسالته بشكل واضح، فهو من خلال ثنائية التضاد " القوة والضعف" يؤكد أن النجاح ليس حكرا على الأقوى أو الأسرع، بل هو حليف لمن يتحلى بالمثابرة والصبر، والإصرار هو الذي يصل بصاحبه إلى النهاية وليس القوة. وتجدر الإشارة إلى أن عمرًا قدم رسالته من خلال تقنية فنية وظف فيها عنصر الحكاية، وأظهر شخصيات الحكاية بقالب يفضله الطفل وهو عالم الحيوان، وهو ما أكدته الدراسات النفسية والتربوية. وتشير كافية رمضان إلى أن هذا اللجوء لشخصيات الحيوانات اللطيفة بسبب الاتصال بخبرة الطفل اليومية [45]. كما أن الحكاية الشعرية تدفع صاحبها إلى خلق عنصر التشويق، الذي يبرز حكمته وتوجيهاته الأخلاقية والاجتماعية، والتي توافق فيها عمرو مع أحمد شوقي في حكاياته الشعرية [46]. وتنوه الباحثة إلى فكرة أخرى وظفها عمرو في هذه الحكاية، وهي ربط الطفل بالتراث وبالقصص لأخذ العبرة والنصح، وليتعلم القيم الحسنة، بقالب خفيف، وليس بشكل مباشر، فرحلة السلحفاة والأرنب محفوظة في ذاكرتنا [47]. وفي هذا الباب تقول آية أسعد: حرص محمد جمال عمرو في سلسلة حكاياته الشعرية على زرع القيم الحسنة ففي كل حكاية كان يهدف إلى زرع قيمة تحقق المغزى التعليمي، فلم يكتفِ بزرع القيم الخلقية الحسنة في داخل الطفل، بل حثه على السعي من خلال العزيمة والصبر للوصول إلى المراد. وعلى نقيض ذلك الغرور والتخاذل يقودان صاحبهما إلى الندم والفشل .[48]

عند الأرنب نقطة ضعف
جزرٌ... وأنا أعرفُ كيف
سأُلقّنُ هذا المغرور [49]

.

الهوامش:

(1) الزمخشري، أساس البلاغة، ط1، المكتبة المصرية، صيدا – بيروت – لبنان، 2003، ص726.

(2) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، د. ط، المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، 1999، ج2/ ص146.

(3) ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت -لبنان،1997، ج5 / ص390.

(4) جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، د. ط، المكتبة العصرية– لبنان، 1988، ج3/ 199.

5() عبد القادر زروقي، أساليب التكرار في ديوان "سرحان يشرب القهوة في الكافتيريا" لمحمود درويش "مقارنة أسلوبية، رسالة ماجستير كلية الآداب/ قسم اللغة العربية، الجزائر، 2012، ص6-7.

6() موسى ربابعة، التكرار في الشعر الجاهلي، بحث مقدم لمؤتمر النقد الأدبي الثاني، 1988، جامعة اليرموك، إربد، ص70.

7() سعاد عبد الوهاب، ظاهرة التكرار في شعر أمل دنقل مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، الأردن، مج 34/10، ص264.

8() ابن رشيق القيرواني، العمدة، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، د. ط، المكتبة العصرية، بيروت-لبنان، 2001، ج2/ ص92.

9() ابن الأثير، المثل السائل في أدب الكاتب والشاعر، ص147.

10() رجاء عيد، لغة الشعر، قراءة في الشعر العربي الحديث، د. ط، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، ص60.

11() نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ط2، مطبعة دار التضامن، بغداد، 1965، ص242.

12() محمد بنيس، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب "مقارنة بنيوية تكوينية" د.ط، دار العودة، بيروت، 1989، ص175 نقلًا عن عبد القادر زروقي، أساليب التكرار في ديوان "سرحان يشرب القهوة في الكافتيريا"، ص147.

13() محمد مفتاح، الخطاب الشعري "استراتيجية التناص"، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1992، ص39.

14() مصطفى السعدني، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، د. ط، منشأة المعارف، مصر، د. ت، ص147 – 173.

15() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، د. ط، مكتبة دار الحياة، عمان، 2019.

16() محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، د. ط، مكتبة دار الحياة، عمان، 2020.

17() انظر محمد الأمين خلاوي، ظاهرة التكرار في الشعر: أبعادها الجمالية وآثارها النصية، مجلة الآداب، جامعة بغداد، كلية الآداب، 2014، ص1-2.

18() سعاد عبد الوهاب، ظاهرة التكرار في شعر أمل دنقل، جامعة آل البيت – عمادة البحث العلمي، الأردن، 2004، ص264.

19() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص8.

20() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص8.

21() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص8-10.

22() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص8.

23() انظر محمود عسران، البنية الإيقاعية في شعر شوقي، ط1، مكتبة المعرفة، الإسكندرية، 2006، ص301.

24() محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، ص3.

25() محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، ص10.

26() محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، ص14.

27() انظر محمد العمري، الموازنات الصوتية، ط1، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء– المغرب، 2001، ص205.

28() محمد جمال عمرو: غزوان والحمال، ص12.

29() محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة من البنية الدلالية إلى البنية الإيقاعية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص18 – 19.

30() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص3-10.

31() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص3.

32() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص8.

33() عبد القادر زروقي، أساليب التكرار في ديوان سرحان يشرب القهوة، ص104.

34() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص 6.

35() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص8.

36() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص14.

37() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص16.

38() انظر: محمد الأمين خلاوي، ظاهرة التكرار في الشعر، ص18.

39() محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، ص4.

40() محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، ص14.

41() إبراهيم الكوفحي، شعر محمد جمال عمرو للأطفال محاور المضمون وظواهر التشكيل الفني، ط١، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص 70 وانظر: إبراهيم الكوفحي، شعر محمد جمال عمرو للأطفال: دراسة مضمونية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج 38 ,ع 2 ،2011

42() أفنان النجار ، لغة الشعر الموجه إلى الأطفال، محمد جمال عمرو أنموذجا ، مجلة الأندلس ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف ، الجزائر ، مج 6 ،ع 23 ، 2020 ، ص 151-154.

43() محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، ص 14.

44() محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، ص 12 .

45() كافية رمضان ، الحكاية في شعر الأطفال، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج 6 ، ع 20 ، 1989 ، ص 170- 176.

46() ثريا التدلاوي، شوقي وشعر الأطفال، حكاياته على ألسن الحيوان نموذجا، مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، مج 1، ع 8، السنة1 ،2024، ص 430-431.

47() عبدالله لالي، محمد جمال عمرو، أمير شعراء الطفولة بلا منازع، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الجزائر ،2020، ص 87.

48() آية أسعد، السلحفاة تفوز، لمحمد جمال عمرو، جماليات الأسلوب الشعري التربوي، مقال منشور في جريدة الرأي، 7/ 7/ 2025.

49() محمد جمال عمرو، غزوان والحمّال، ص 14.

قائمة المصادر والمراجع:

- إبراهيم الكوفحي، شعر محمد جمال عمرو للأطفال، محاور المضمون وظواهر التشكيل الفني، ط١، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- إبراهيم الكوفحي، شعر محمد جمال عمرو للأطفال: دراسة مضمونية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج ٣٨، ع ٢ ،2011
- ابن الأثير "ت ٦٣٠ هـ-١٢٣٣ م، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، د. ط، المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، 1999.
- أفنان النجار، لغة الشعر الموجه إلى الأطفال، محمد جمال عمرو أنموذجا، مجلة الأندلس، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، مج ٦، ع ٢٣، 2020
-آية أسعد، السلحفاة تفوز لمحمد جمال عمرو - جماليات الأسلوب الشعري التربوي، مقال منشور في جريدة الرأي ،2025/ 7 /7.
- ثريا التدلاوي، شوقي وشعر الأطفال، حكاياته على ألسن الحيوان نموذجا، مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، مج ١، ع ٨، السنة ١، 2024.
- جلال الدين السيوطي " ت ٩١١ هـ- ١٥٠٥م "، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، د. ط، المكتبة العصرية – لبنان، 1988.
- رجاء عيد، لغة الشعر، قراءة في الشعر العربي الحديث، د. ط، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
- ابن رشيق القيرواني " ت ٤٥٦هـ - ١٠٦٤م "، العمدة، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، د. ط، المكتبة العصرية، بيروت-لبنان، 2001.
- الزمخشري " ت ٥٣٨هـ- ١١٤٤م "، أساس البلاغة، ط1، المكتبة المصرية، صيدا – بيروت – لبنان، 2003.
- سعاد عبد الوهاب، ظاهرة التكرار في شعر أمل دنقل مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، الأردن، مج 34/10.
- عبد القادر زروقي، أساليب التكرار في ديوان "سرحان يشرب القهوة في الكافتيريا" لمحمود درويش "مقارنة أسلوبية، رسالة ماجستير كلية الآداب/ قسم اللغة العربية، الجزائر، 2012.
- عبدالله لالي، محمد جمال عمرو، أمير شعراء الطفولة بلا منازع، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الجزائر، 2020.
- القاضي الجرجاني " ت ٣٩٢هـ - ١٠٠١م "، التعريفات، تحقيق: نصر الدين تونسي، ط1، شركة القدس للتصوير، القاهرة، 2007.
- كافية رمضان، الحكاية في شعر الأطفال، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج ٦، ع ٢٠، 1989.

- محمد الأمين خلاوي، ظاهرة التكرار في الشعر: أبعادها الجمالية وآثارها النصية، مجلة الآداب، جامعة بغداد، كلية الآداب، 2014.
- محمد بنيس، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب "مقارنة بنيوية تكوينية" د.ط، دار العودة، بيروت، 1989.
- محمد جمال عمرو، السلحفاة تفوز بالسباق، د. ط، مكتبة دار الحياة، عمان، 2019.
- محمد جمال عمرو، غزوان والحمال، د. ط، مكتبة دار الحياة، عمان، 2020
- محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة من البنية الدلالية إلى البنية الإيقاعية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- محمد العمري، الموازنات الصوتية، ط1، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب، 2001.
- محمد مفتاح، الخطاب الشعري "استراتيجية التناص"، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1992.
- محمود عسران، البنية الإيقاعية في شعر شوقي، ط1، مكتبة المعرفة، الإسكندرية 2006، ص301.
- مصطفى السعدني، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، د. ط، منشأة المعارف، مصر، د. ت.
- ابن منظور" ت ٧١١هـ - ١٣١١م لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت – لبنان، 1997.
- موسى ربابعة، التكرار في الشعر الجاهلي، بحث مقدم لمؤتمر النقد الأدبي الثاني، 1988، جامعة اليرموك، إربد.
- نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ط2، مطبعة دار التضامن، بغداد، 1965.
- ويكيبيديا الموسوعة الحرة، السيرة الذاتية محمد جمال عمرو.

Among the Manifestation of Repetition in “The Turtle Wins the Race, and Ghazwan and the Porter", in the Poetry of Mohammad Jmal Amro

Abstract

This study aims to identify the phenomenon of frequency in Mohammad Jamal Amro poetic stories, since they are rich with artistic domains, such as frequency which is amongst the stylistic phenomena that demonstrates the text's artistic richness and shows the poet's thought and vision.

The study addressed this phenomenon through an introduction that focused on two aspects: First, the thematic aspect, which provides a definition of repetition linguistically and conceptually, and traced historically. and second, the artistic aspect it addressed the types of repetition such as verbal repetition (of the noun, verb, and particle), and what falls under it such as phonetic repetition, derivational repetition, and others, as well as semantic repetition, which is connected to the content of the text and is manifested through narrative tales. The researcher points out that the study adopted the descriptive-analytical approach, as it clearly explains the details of the phenomenon in its analysis.

The study concluded with several results, the most important of which are: the prominence of the phenomenon of verbal repetition, whether repetition of words, repetition of beginnings and endings, phonetic repetition, and derivational repetition, and the absence of repetition of structures or stanzas. The poet also employed semantic repetition in a clear way to highlight his preaching and educational message to the child through simple narrative templates. In addition, there are other detailed results presented in the conclusion of the study, which the researcher presented in the a separate manner.

Key words: repetition, word repetition, verbal repetition, semantic repetition, sentence repetition, beginning repetition, end repetition.

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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Refereed & Peer-Reviewed Journal

Volume (13), Number (1), Dhul-Alqidah 1447, April 2026

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

ISSN 2311-0538
E-ISSN 2789-6579

All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2013, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

Website: www.wise.edu.jo

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies
An International Research and Refereed Journal

Volume (13), Number (1), Dhul-Alqidah 1447, April 2026

Editor in Chief

Prof. Yazeed Ahmad Al-Sbou

Editorial Staff

Prof. Ibrahim Sabry Al-Arnaout	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Mamdouh Hassan Al-Adwan	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Mahmoud Mubarak Obidat	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Abdul Raouf Ahmed Bani issa	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Shaker Alkshali	**The World Islamic Science & Education 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. Laila Farouk Abdeen	**The World Islamic Science & Education University**
Dr. Amer Ahmed Al-Rahaifa	**The World Islamic Science & Education University**

Advisory Editorial Board

Prof. Jaza'a Muhammad Al -Masarwah	**Former Dean of the Faculty of Arts / Mu'tah University**
Prof. Montaha Taha Al -Harahshah	**College of Arts / Al -Bayt University**
Prof. Muhammad Nayef Al -Amayreh	**Dean of the College of Social Sciences / Mu'tah University**
Prof. Saleh Muhammad Al -Rawadya	**Professor of Curricula and former Dean of the College of Educational Sciences/ University of Jordan**
Prof. Suleiman Ahmed Al -Qadri	**College of Educational Sciences / Al -Bayt University**
Prof. Mahmoud Khaled Al -Jaradat	**College of Educational Sciences/ Hashemite University**
Prof. Khaled Ashq Abu Tayah	**Former Dean of the College of Educational Sciences/ Al -Hussein Bin Talal University**

English Language Editor
Dr. Manal Al-Zarieni

Arabic Language Editor
Dr.Anas Qarqaz

Designer: Bashar Alwraikat